

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUARDO CAMPO IGLESIAS**

**Aula Crítico-Emancipatória no Ensino Superior: tensões, perspectivas e  
desafios**

**SANTOS  
2025**

EDUARDO CAMPO IGLESIAS

**Aula Crítico-Emancipatória no Ensino Superior: tensões, perspectivas e desafios**

Relatório de Pesquisa de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Costa Galvanese.

**SANTOS**

**2025**

- I124a Iglesias, Eduardo Campo  
Aula crítico-emancipatória no ensino superior:  
tensões, perspectivas e desafios / Eduardo Campo Iglesias  
; orientadora Ricardo Costa Galvanese - 2025.  
113 f.
- Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de  
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em  
Educação, 2025.  
Inclui bibliografia
1. Aula crítico-emancipatória. 2. Ensino superior.  
3. Educação libertadora. 4. Pedagogia freiriana. I. Galvanese,  
Ricardo Costa. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

---

Nome: Iglesias, Eduardo Campo Iglesias

Título: Aula Crítico-Emancipatória no Ensino Superior: tensões, perspectivas e desafios

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 29 de agosto de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

- 1. Prof. Dr. Ricardo Costa Galvanese** - Membro nato - UNISANTOS
- 2. Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto** – Titular interno - UNISANTOS
- 3. Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida** - Titular externo - USP
- 4. Profa. Guadalupe Corrêa Mota** – Suplente interno - UNISANTOS
- 5. Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi** – Suplente externo – PUC MINAS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

## **DEDICATÓRIA**

Para Anibal Campo Iglesias Filho e Karen Soares Iglesias, meus pais

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, pela sólida formação proporcionada.

Aos professores e professoras que me acolheram e confiaram em minha dedicação, em especial a Alexandre Saul e Ricardo Costa Galvanese, pela paciência, carinho e valiosa orientação ao longo deste percurso.

À professora Maria Isabel de Almeida, querida Bel, que me incentivou e mesmo estando longe, aceitou fazer parte da banca.

À CAPES, pela oportunidade de acesso à formação que possibilitou minha titulação como mestre.

À Karen Soares Iglesias, por sua fé inabalável e pelos inúmeros sacrifícios realizados. Meu exemplo e meu orgulho.

A Aníbal Campo Iglesias Filho, por não medir esforços para tornar este mestrado possível.

Aos membros dos grupos de pesquisa Currículo e Formação de Professores: Diálogo, conhecimento e justiça social e Educação e Política, pelas trocas enriquecedoras e transformadoras; em especial a Alan de Oliveira Monteiro, pela parceria constante.

Às participantes da pesquisa, pela generosidade em compartilhar experiências e saberes.

Aos meus pacientes e minhas pacientes, que tanto me ensinaram e contribuíram para a construção deste trabalho.

*O conselho é levar uma vida honesta.  
Que aliás não é uma coisa com a qual as pessoas ganham. É uma obrigação.  
É um exemplo que você tem que deixar para os outros que vão estar no seu lugar.  
E procurar viver de uma maneira construtiva. Uma maneira que por mais simples que possa parecer, é representativa, faz com que você se lembre de tudo que você já viveu na vida, de tudo que você produziu, e todas as coisas que você deixou ou vai deixar como exemplo.*

*- Eli Conceição Soares. (In memoriam. Meu avô)*

## RESUMO

IGLESIAS, Eduardo Campo. **Aula Crítico-Emancipatória no Ensino Superior: tensões, perspectivas e desafios**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, São Paulo, 2025.

Esta dissertação investiga as tensões, desafios e possibilidades da realização de uma aula crítico-emancipatória no ensino superior, tomando como eixo teórico central o pensamento de Paulo Freire e dialogando com a obra de autoras como Ana Mercês Bahia Bock, Maria Isabel de Almeida e Selma Garrido Pimenta. O objetivo principal é analisar, à luz das percepções de estudantes de pedagogia da Baixada Santista e da literatura especializada, quais obstáculos e potencialidades se colocam para a concretização de práticas pedagógicas que superem a lógica bancária, neoliberal e meritocrática, favorecendo processos de humanização e autonomia intelectual. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada epistemologicamente na perspectiva fenomenológico-hermenêutica, que utilizou entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, sendo a análise realizada a partir da metodologia de análise de conteúdo proposta por Lawrence Bardin. A coleta foi composta por estudantes de cursos presenciais de pedagogia que já haviam cursado pelo menos um semestre, excluindo calouras e estudantes de educação a distância. As entrevistas foram organizadas em categorias a priori e a posteriori: diálogo, emancipação, aula emancipatória, papel do professor e papel do estudante. Os resultados revelam que a realização efetiva da aula crítico-emancipatória é tensionada tanto por barreiras estruturais — como salas superlotadas e currículos fragmentados — quanto por concepções internalizadas que reproduzem a lógica da transmissão de conteúdos. Em contrapartida, práticas baseadas na problematização da realidade, no respeito aos saberes prévios dos estudantes e na construção coletiva do conhecimento mostraram-se como vias promissoras para a formação de sujeitos críticos e éticos, em consonância com a concepção de educação como prática da liberdade. A pesquisa aponta que a transformação da aula universitária em espaço de resistência frente aos avanços do capitalismo nas universidades, exige não apenas metodologias inovadoras, mas uma profunda mudança de concepção de sujeito, de conhecimento e de sociedade. Conclui-se que a aula crítico-emancipatória, ainda que enfrentando resistências, constitui um horizonte possível e necessário para a formação docente comprometida com a justiça social, a democracia e a emancipação humana, reafirmando a atualidade e a urgência do legado freiriano para o ensino superior.

Palavras-chave: Aula crítico-emancipatória. Ensino superior. Educação libertadora. Pedagogia freiriana. Análise de conteúdo.

## ABSTRACT

IGLESIAS, Eduardo Campo. **AULA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA NO ENSINO SUPERIOR: TENSÕES, PERSPECTIVAS E DESAFIOS.** 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, São Paulo, 2025.

This dissertation investigates the tensions, challenges and possibilities of implementing a critical-emancipatory class in higher education, taking Paulo Freire's thinking as its central theoretical axis and dialoguing with the work of authors such as Ana Mercês Bahia Bock, Maria Isabel de Almeida and Selma Garrido Pimenta. The main objective is to analyze, in light of the perceptions of pedagogy students from Baixada Santista and specialized literature, which obstacles and potentialities are posed for the implementation of pedagogical practices that overcome banking, neoliberal and meritocratic logic, favoring processes of humanization and intellectual autonomy. This is a qualitative research, epistemologically based on the phenomenological-hermeneutic perspective, which used semi-structured interviews as a data collection instrument, and the analysis was carried out based on the content analysis methodology proposed by Lawrence Bardin. The collection was composed of students of in-person pedagogy courses who had already attended at least one semester, excluding freshmen and distance education students. The interviews were organized into a priori and a posteriori categories: dialogue, emancipation, emancipatory class, role of the teacher and role of the student. The results reveal that the effective implementation of the critical-emancipatory class is strained both by structural barriers — such as overcrowded classrooms and fragmented curricula — and by internalized conceptions that reproduce the logic of content transmission. In contrast, practices based on problematizing reality, respecting students' prior knowledge and the collective construction of knowledge prove to be promising ways to develop critical and ethical subjects, in line with the concept of education as a practice of freedom. The research indicates that the transformation of the university classroom into a space of resistance in the face of the advances of capitalism in universities requires not only innovative methodologies, but also a profound change in the conception of subject, knowledge and society. It is concluded that the critical-emancipatory class, despite facing resistance, constitutes a possible and necessary horizon for teacher formation committed to social justice, democracy and human emancipation, reaffirming the relevance and urgency of Freire's legacy for higher education.

Keywords: Critical-emancipatory class. Higher education. Liberating education. freirean pedagogy. Content analysis.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Similaridades entre os autores de “Sala de aula: que espaço é esse?” ..	30
Quadro 2 - Similaridades entre os autores de “Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas” quanto ao conceito “Aula” .....	31
Quadro 3 – Condições necessárias para o fazer docente com base em Freire e Shor. ....	34
Quadro 4 - Percurso na base de dados da CAPES .....	40
Quadro 5 - Produções científicas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES ....	41
Quadro 6 - Percurso na base de dados da CAPES .....	42
Quadro 7 - Produções científicas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES ....	43
Quadro 8 - Percurso na base de dados da CAPES .....	44
Quadro 9 - Produções científicas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES ....	44
Quadro 10 - Resultados finais da investigação de produções científicas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES .....	45
Quadro 11 - Complicadores e Possibilidades para o desenvolvimento da aula na graduação .....	52
Quadro 12 – Critérios de inclusão e exclusão das entrevistadas .....	75
Quadro 13 – Síntese do perfil individual das entrevistadas .....	76
Quadro 14 – Categorias a priori e posteriori nas entrevistas .....	99

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1– A aula universitária.....	60
-------------------------------------	----

## **LISTA DE ABREVIACOES**

MEC – Ministrio da Educao

PPGE - Programa de Ps-graduao em Educao

EAD – Educao a Distncia

IES – Instituio de Ensino Superior

CAPES - Coordenao de Aperfeioamento de Pessoal de Nvel Superior

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: da trajetória do pesquisador .....	16
1. INTRODUÇÃO .....	19
1.1. Dos pressupostos de uma aula crítico-emancipatória .....	19
2. AULA E SALA DE AULA .....	26
2.1. Da etimologia .....	26
2.2. Da ontologia .....	29
2.3. Da teleologia .....	32
2.4 Da historicidade .....	36
3. O ESTADO DA QUESTÃO .....	40
4. A AULA UNIVERSITÁRIA .....	56
4.1. Da pedagogia .....	65
5. DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE: ENTREVISTAS COM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NA BAIXADA SANTISTA .....	73
5.1. Do perfil das entrevistadas .....	75
5.2. Dos resultados e da análise por categorias .....	77
5.2.1. Diálogo a priori .....	78
5.2.2. Diálogo a posteriori .....	79
5.2.3. Emancipação a priori .....	83
5.2.4. Emancipação a posteriori .....	84
5.2.5. Aula emancipatória a priori .....	88
5.2.6. Aula emancipatória a posteriori .....	89
5.2.7. O papel do professor a priori .....	92
5.2.8. O papel do professor a posteriori .....	93
5.2.9. O papel do aluno a priori .....	95
5.1.10. O papel do aluno a posteriori .....	96
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	103

6.1. Revisitando a dança, o jogo e a luta: retomando os fios e as tramas conceituais.....	103
6.2. Síntese dos resultados: tensões, desafios, possibilidades e perspectivas.	105
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICES.....	112
1 - APÊNDICE A - ROTEIRO DE COLETA .....	112

## APRESENTAÇÃO: da trajetória do pesquisador

Iê!  
Vou contar minha história!  
Vou contar minha história  
Para quem quiser ouvir [...]  
(ladainha de capoeira)

Começo este texto com um grito de “iê”, que anuncia uma intervenção, que inicia a roda de capoeira chamando a atenção dos sujeitos desta, e dá espaço para esta ladainha de capoeira que se propõe a apresentação do cantador da roda. Faço isto com o intuito de introduzir-me ao leitor, contextualizando a pesquisa e o pesquisador.

Optou-se, para maior clareza e compreensão deste trabalho por parte do(a) leitor(a), por iniciar apresentando os primeiros fios da trama que compõe esta obra. Desta forma, serão apresentadas a trajetória do pesquisador e os pressupostos empregados na pesquisa.

Meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) é o resultado da convergência de muitos fatores vivenciados. Foi revisitando minhas vivências escolares enquanto estudante, praticante de capoeira sob o a lógica escolarizada de aluno, aula e professor, observador dos bastidores da escola, como filho de uma pedagoga, estagiário de licenciatura, e educador-educando, além de minha experiência de vida enquanto morador de periferia e militar veterano do Exército Brasileiro, que em contato com as teorias críticas, tais experiências tornaram-se consciência, conteúdo humanizante e vontade de ser mais. Escolhi, assim, aprofundar-me em uma busca de compreensão e intervenção da realidade na qual estou inserido, através da pesquisa.

As inquietações a respeito de minha realidade multiplicaram-se dia após dia, desde muito jovem. E em busca de sua compreensão, dialoguei com muitas pessoas e naveguei por diferentes grupos ao meu alcance. Quando, por meio de palestras e programas de temas relacionados à filosofia, conheci a área que preencheria o momento em que eu estava vivendo, e que abriria as portas da academia, da leitura e dos teóricos. À medida em que adentrava o ensino “superior”, cresciam as perguntas e a consciência do desconhecimento, enquanto desconstrução de verdades. Desta forma, enquanto a Filosofia dava significado às minhas memórias sobre a escola, contextualizando os acontecimentos e o mundo no qual habitava, a Psicologia surgiu

em minha jornada como busca pela compreensão da mente humana e suas dinâmicas relacionais, trazendo significativa contribuição no aprendizado de métodos, pesquisa e análise, além de ricas experiências e crescimento pessoal.

Todavia, durante a passagem pelo ensino superior (graduação), houve muitas quebras de expectativas e o surgimento de muitas dúvidas quanto a função do ensino superior, a compreensão dos estudantes a respeito dessa função, e a ligação deste com a realidade na qual estou inserido.

A inquietação que mais me impulsionou naquele momento, nasceu de diferentes estudos que realizei, mas em especial das leituras de obras de Paulo Freire e observações que fiz dos entendimentos e relações que permeiam a sala de aula, um exemplo é o entendimento do que vem a ser aula, que nem sempre é o mesmo na visão dos envolvidos. Explicarei relatando um acontecimento.

Certa feita, durante meu curso de graduação, um professor propôs uma atividade aos estudantes que realizassem, em sua companhia, um “estudo do meio”, passando por vários e diferentes espaços dentro e fora da própria universidade. O estudo iniciou-se no pátio da universidade (ponto de encontro), logo o professor propôs que observássemos a arquitetura do prédio à nossa volta, e por meio do ambiente em que se estava, a influência do espaço na experiência humana. O tempo todo o professor provocava reflexões através de questionamentos socráticos, ou seja, orientava aos estudantes a conceberem suas próprias ideias através de exposição e perguntas que evidenciavam as contradições das argumentações anteriores. Saindo dali, caminhamos pelo bairro, passamos por uma grande obra de tráfego ferroviário, casas de arquitetura colonial, um antigo mercado, um cemitério e uma unidade básica de saúde. Ao longo do caminho, tal qual o primeiro momento na universidade, o professor propôs diversas reflexões e questionamentos. Fiquei muito empolgado, conversei em casa sobre as reflexões que havia realizado, mas, para minha surpresa, no dia seguinte, os comentários entre meus colegas de classe eram sobre como aquele evento tinha sido “um passeio perigoso” e propunham levar o caso à reitoria por meio de uma carta-denúncia. Nas palavras de uma colega: “Vamos fazer uma carta à reitoria! Alguém podia ter surtado neste caminho!”.

Outro exemplo foi o relato de uma professora, durante um encontro de um grupo de pesquisa, acerca de uma situação profissional onde pela segunda vez, ao propor uma atividade externa a estudantes de ensino médio, teve como resposta: “Não, queremos aula.”

Os relatos e as relações impregnadas de indisposição, conflitos, murmúrios, impaciência, distanciamento e agressões verbais, provocaram minha reflexão.

Tais situações ocorreram de diferentes maneiras e em diferentes momentos, contudo, observo que todos os anos novas turmas adentravam e adentram as instituições e, em determinado momento passam a compor o conflito. Essa observação, o conceito de humanização apreendido das leituras que realizei, bem como o contato com autores da educação crítica, que serão tratados neste trabalho, oportunizados no grupo de pesquisa “Currículo e Formação de Professores: Diálogo, conhecimento e justiça social”, coordenado pelo Prof. Dr. Alexandre Saul, e posteriormente no grupo de pesquisa “Educação e Política” coordenado pelo Prof. Dr. Ricardo Costa Galvanese, me impulsionaram a elaborar pressupostos e a buscar respostas por meio da pesquisa.

Ao longo das participações e discussões nos grupos de pesquisa junto aos colegas e professores, a partir do contato com a obra de Paulo Freire, seus comentadores, e autores como Michael Apple, Ana Mercês Bahia Bock, bell Hooks, Jessé de Souza, Maria Isabel de Almeida, Alexandre Saul, Maria de Fátima Abdalla e Selma Garrido Pimenta, as bases deste trabalho foram ganhando colunas para efetivamente fundamentar a escrita aqui apresentada. Há um tanto da arte e da etimologia das palavras da professora Abdalla, da percepção das tramas conceituais de Saul, da amorosidade dos colegas em cada troca, da força e exemplo de minha mãe, de desconstrução e reconstrução de Galvanese, de ampliação da noção política transcontinental de Almeida, e de minhas experiências compartilhadas fora do PPGE em cada parágrafo deste trabalho.

## 1. INTRODUÇÃO

Chove chuva miudinha  
Caia na copa do meu chapéu  
Nossa Senhora permita  
Que o nego não vá pro céu  
Todo branco quer ser rico  
Todo mulato é rimpimpão  
Todo negro é feiticeiro  
E todo cigano é ladrão, camará...  
(ladainha de capoeira)

O momento da ladainha na roda de capoeira é comumente o tempo de maior atenção a um contato de ancestralidade que procura passar algum conhecimento para o grupo. É comum o uso da ironia, do disfarce, da mandinga ou do jeitinho, para cantar tais informações devido a história e criminalização da prática da capoeira no Brasil. A ladainha selecionada remonta as pressuposições sociais que tinham relação causal com a exclusão e violências sofridas por grupos oprimidos. O capoeirista mais antigo do grupo canta a ladainha em tom de lamento, denuncia e memória. A escolha desta ladainha procura trazer a noção de causalidade dos pressupostos na materialidade deste texto, e procura posicionar-se criticamente ao lado do oprimido num ato de resistência a fim da elaboração de pressupostos que reflitam sua realidade.

### 1.1. Dos pressupostos de uma aula crítico-emancipatória

A aula crítico-emancipatória, tal como proposta neste trabalho, constitui-se como prática pedagógica que visa superar a lógica bancária da educação (Freire, 2022) e os mecanismos de reprodução da hegemonia no ensino superior. Seus pressupostos não podem ser compreendidos à margem de um projeto humanizador de educação, comprometido com a formação integral do sujeito e a transformação da realidade social. A prática docente, nesse contexto, torna-se um ato político, ético e estético de resistência e recriação da realidade.

Segundo Paulo Freire (2021), o educador crítico deve compreender que ensinar é um ato de liberdade e de compromisso com a humanização dos educandos. Essa humanização, por sua vez, não se realiza em abstrato, mas a partir das condições concretas em que os sujeitos vivem, oprimem ou são oprimidos. A aula

emancipatória, nesse sentido, constitui-se enquanto tempo de encontro entre sujeitos históricos, onde o diálogo se torna princípio fundante da relação pedagógica.

No contexto do ensino superior, marcado por contradições entre a função formadora e os interesses do mercado, a aula crítico-emancipatória se opõe à racionalidade técnico-instrumental e performativa, que transforma o conhecimento em mercadoria e o aluno em consumidor (Pacheco, 2017). Em contraposição, propõe-se uma aula dialógica, colaborativa e problematizadora, que fomente a consciência crítica e a autonomia intelectual e ética dos estudantes.

Tendo em vista o referencial teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa, a aula crítico-emancipatória parte de alguns pressupostos fundamentais: a) O sujeito em processo de humanização como centro da prática pedagógica: em Freire (2022), a educação é espaço de luta entre a humanização e a desumanização, sendo a busca do ser mais a vocação ontológica do ser humano. Assim, a aula emancipatória compreende o educando como sujeito inacabado, dotado de vocação para a autonomia e a liberdade. O conhecimento é aqui compreendido como construção coletiva, enraizado nas experiências históricas e sociais dos sujeitos; b) O diálogo como fundamento do processo educativo: o diálogo, entendido não como mera técnica, mas como exigência ontológica, é o elemento estruturante da aula crítica (Freire, 2021). Para que haja aprendizagem significativa e emancipadora, é necessário que a palavra circule em um ambiente de escuta, respeito e confiança mútua. O diálogo rompe com a verticalidade da pedagogia tradicional e inaugura uma horizontalidade que reconhece os saberes dos educandos como legítimos pontos de partida para a construção do conhecimento; c) A problematização como método de leitura e intervenção da realidade: na perspectiva freiriana, ensinar exige a problematização constante do mundo, com o objetivo de desvelar as contradições da realidade e agir sobre elas. A aula crítico-emancipatória, portanto, não reproduz conteúdos previamente definidos de maneira abstrata, mas parte das experiências concretas dos estudantes, provocando a reflexão, a dúvida e a investigação coletiva. Trata-se de um processo de conscientização, no qual o sujeito se reconhece como parte do mundo e capaz de transformá-lo; d) A superação da lógica neoliberal e meritocrática: uma das principais barreiras à realização de um currículo humanizador está na hegemonia de uma lógica meritocrática, individualista e tecnicista, que instrumentaliza a formação e enfraquece os vínculos humanos e sociais (Apple, 2006). Essa lógica transforma o espaço da aula em um território de competição,

padronização e fragmentação dos saberes, em detrimento de sua função libertadora; e) A aula como espaço de construção coletiva do conhecimento e da cidadania: a aula crítico-emancipatória é também um ato político, pois insere o estudante na luta por justiça social, equidade e democracia. Não se trata apenas de ensinar conteúdos acadêmicos, mas de formar sujeitos ético-políticos capazes de atuar criticamente na sociedade. Essa dimensão ética da aula é irrenunciável em uma pedagogia voltada à transformação.

Esses pressupostos se articulam diretamente ao problema central desta dissertação, qual seja: quais os obstáculos e possibilidades para a concretização de uma aula crítico-emancipatória no ensino superior, a partir das vozes das estudantes e da análise da literatura especializada? Aula e sala de aula, nesse cenário, deixam de ser um mero espaço e tempo de transmissão e passam a ser compreendidas como um território de disputa simbólica, epistemológica e política, onde o currículo se materializa e onde se pode tensionar as estruturas hegemônicas da educação superior. Cabe somar à análise o olhar da Psicologia Sócio-histórica, que compreende o sujeito em sua constituição histórica, relacional e contraditória. Sob essa perspectiva, os processos formativos vivenciados na universidade não se limitam a conteúdos acadêmicos, mas se manifestam em práticas educativas que produzem e são produzidas por subjetividades. A aula, nesse cenário, é um momento em que se expressam as marcas da alienação e das contradições sociais que as(os) sujeitas(os) carregam. Como apontam Beatriz Borges Brambilla e Edna Maria Peters Kahhale, “a subjetividade é movimento, ela não é substância [...] é a dialética objetivação-subjetivação própria da subjetividade humana produzida pela dinâmica das relações sociais” (Brambilla; Kahhale. 2022, p. 90-91)

Para a delimitação das sujeitas da pesquisa foram selecionadas estudantes de pedagogia a partir dos seguintes critérios de exclusão: ser caloura do primeiro semestre de primeira graduação; não ser estudante na região da baixada santista; ser estudante de Educação a Distância (EAD). Bem como critérios de inclusão: ser estudante de graduação em pedagogia atualmente matriculada em uma instituição da Baixada Santista; ser estudante do sexo feminino.

Dentre os critérios de exclusão, optou-se por não entrevistar calouras de primeiro semestre de primeira graduação considerando a pouca vivência nesse cenário, ou seja, não terem experienciado ao menos um semestre no curso de graduação, e, desta forma, organizado algumas representações a respeito de sua

condição no que tange ao objeto aqui investigado, bem como optou-se por não entrevistar estudantes de graduação de fora da região da Baixada Santista para que houvesse delimitação territorial e público acessível ao pesquisador no período de tempo e condições estipuladas ao longo da pesquisa. Por fim, optou-se por não entrevistar estudantes de Educação a distância (EAD) para evitar lacunas no trabalho quanto a análise diferencial entre a experiência de estudantes de curso presencial e a distância. No que se refere ao critério de inclusão a partir do sexo das entrevistadas, optou-se por dar voz às estudantes de curso de pedagogia que identificam-se com o sexo feminino devido à escassez de sujeitos que enquadram-se em outros públicos enquanto estudantes de pedagogia, bem como para que haja uma delimitação categórica das sujeitas, possibilitando recortes comparativos para futuras pesquisas.

A pesquisa, portanto, assume que há uma tensão fundamental entre o que se declara nos documentos curriculares, frequentemente pautados em princípios humanizadores, e o que se concretiza nas práticas docentes em sala de aula. Como aponta Michael Apple (1989), o currículo formal convive com um currículo oculto, que transmite valores e normas contraditórias àquelas que se explicitam nos discursos oficiais. A aula crítica, ao tornar visível esse oculto, torna-se também um lugar privilegiado de resistência.

Dessa forma, delimitou-se como objeto de pesquisa a aula universitária na perspectiva da pedagogia crítico-emancipatória, procurando dissertar sobre suas tensões e desafios, bem como as possibilidades para sua concretização no ensino superior a partir da seguinte questão: quais os obstáculos e possibilidades para a concretização de uma aula crítico-emancipatória no ensino superior, a partir das vozes das estudantes e da análise da literatura especializada?

Esta pesquisa objetiva analisar, à luz do pensamento de Paulo Freire, as tensões, possibilidades e os obstáculos para a concretização de uma aula crítico-emancipatória no ensino superior. Assim, foram elaborados os seguintes objetivos:

#### Objetivo geral:

Identificar as tensões, possibilidades e os obstáculos para a concretização de uma aula crítico-emancipatória no ensino superior a partir do relato das experiências e percepções de estudantes de graduação em pedagogia.

#### Objetivos específicos:

- Identificar como os conceitos de aula, diálogo, emancipação, professor e aluno são compreendidos por estudantes de graduação em pedagogia.
- identificar práticas pedagógicas e curriculares que favoreçam ou dificultem a realização de uma aula crítico-emancipatória
- contribuir com a formulação de propostas formativas mais coerentes com os ideais de humanização, diálogo e emancipação na docência universitária.
- Identificar formas e possibilidades de existência e de manutenção da formação crítico-emancipatória no ensino superior

A presente pesquisa justifica-se diante das contradições observadas no ensino superior, onde frequentemente há descompasso entre os princípios humanizadores que orientam os discursos institucionais e a prática efetiva em sala de aula. Tal descompasso se manifesta na permanência de uma lógica tecnicista, bancária e meritocrática que desumaniza os sujeitos envolvidos no processo formativo. A aula, enquanto unidade estruturante da prática pedagógica, é um espaço de disputa epistemológica e política, cuja análise é urgente para a transformação das condições de formação docente e as instituições de ensino superior (IES). Ao investigar essa realidade à luz da pedagogia crítica, especialmente de Paulo Freire, esta pesquisa busca contribuir com um projeto de educação emancipadora, ética e socialmente comprometida.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de revisão bibliográfica que, situada na perspectiva pedagógica crítico-emancipatória, fundamenta-se epistemologicamente no paradigma fenomenológico-hermenêutico<sup>1</sup>. Foram empregados, do ponto de vista técnico-metodológico, recursos da análise de conteúdo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes de cursos de pedagogia de instituições de ensino superior da Baixada Santista. A análise dos dados ocorreu em duas etapas: uma leitura compreensiva das falas, seguida de categorização temática fundamentada na teoria crítica da educação.

O presente trabalho foi estruturado em cinco capítulos a se iniciar pela presente Introdução, onde são apresentadas as motivações do pesquisador, sua trajetória e as inquietações que originaram o estudo. Além de Introduzir o objeto, o tema, o problema, os objetivos, a justificativa, a metodologia e a relevância do tema, bem como os

---

<sup>1</sup> Uma construção compartilhada dos significados e sentidos que se compõe nas interações sociais. Como um esforço de desvelamento do real, que constrói a realidade a partir da somatória das percepções dos sujeitos.

pressupostos sobre os quais a pesquisa foi construída. O capítulo 2 intitulado “Aula e Sala de Aula”, explora os fundamentos ontológicos, epistemológicos, históricos e teleológicos da aula e da sala de aula na perspectiva crítica. Aborda a origem etimológica dos termos, suas transformações históricas e suas implicações no contexto universitário, articulando autores como Paulo Freire, Antônio Geraldo da Cunha, Luiz Antônio Cunha Regis de Moraes, Ilma Passos Alencastro Veiga, entre outros. Já o capítulo 3 “O Estado da Questão” se dedica à apresentação do panorama das principais produções acadêmicas que discutem a aula e sala de aula universitárias, perpassando temas como a atuação e formação docente, destacando as convergências e tensões existentes nos estudos contemporâneos sobre a temática, especialmente no campo da pedagogia freiriana, situando o presente trabalho dentro da tradição das investigações que problematizam o ensino superior como campo de luta simbólica e epistemológica. Também evidencia as lacunas da produção científica no que se refere à escuta dos estudantes como sujeitos da aula. No capítulo 4 “A Aula Universitária” se realiza um aprofundamento quanto à análise da aula no ensino superior a partir de uma perspectiva crítica, articulando elementos da experiência docente e discente com os fundamentos epistemológicos discutidos anteriormente. É evidenciado como o modelo tradicional ainda persiste, com ênfase na transmissão de conteúdos, na fragmentação curricular e na ausência de diálogo. O capítulo também trata da lógica performativa e da mercantilização do ensino, apontando as contradições entre os discursos de inovação pedagógica e as práticas concretas em sala de aula, bem como da concepção de pedagogia presente neste trabalho. O capítulo 5 “Das Categorias de Análise: Entrevistas com Estudantes de Pedagogia na Baixada Santista”, são apresentados e analisados os dados empíricos oriundos das entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes de cursos de pedagogia. A análise segue uma abordagem qualitativa e fenomenológica, organizada em categorias que se desdobram em compreensões a priori (a partir da fundamentação teórica) e a posteriori (decorrentes da representação das estudantes) a partir da análise do discurso de Laurence Bardin (2011). As categorias contemplam os seguintes eixos: diálogo, emancipação, aula emancipatória, papel do professor e papel do aluno. Cada categoria busca desvelar e confrontar a percepção dos estudantes com os pressupostos da pedagogia freiriana, iluminando possibilidades de reinvenção e dando voz às sujeitas do processo formativo.

Por fim, este trabalho assume um posicionamento político comprometido socialmente e visa, a partir da articulação da participação das sujeitas do processo educativo e as bases teóricas críticas, encontrar margem à existência e manutenção da formação crítico-emancipatória no ensino superior.

## 2. AULA E SALA DE AULA

Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais liberador. (Freire, 1969, p. 124)

Através do pensamento de Freire, supramencionado, emerge a necessidade de definir os fios da trama aqui idealizada. Desta forma, será feito um breve mapeamento das noções de Aula e Sala de Aula compreendidas neste trabalho, bem como a compreensão de educação aqui contida. Para tanto, será feita a divisão em quatro tópicos, sendo estes: a) A etimologia da palavra “aula”; b) a Ontologia da aula e da sala de aula; c) a Teleologia da aula e da sala de aula; d) a historicidade de tais conceitos.

Os tópicos elencados emergem como diferentes facetas do objeto de pesquisa e delimitam um enquadramento dos diversos possíveis. A escolha de tais categorias ocorre com finalidade de apresentar possibilidades para a compreensão do objeto, bem como para delimitar a compreensão deste na produção desse trabalho.

### 2.1. Da etimologia

Dendê, Dendê  
De onde vem Dendê?  
Venho de Angola axé, por quê?  
Venho de Angola axé, por quê?  
(cantiga de capoeira)

Na tradição oral da capoeira é comum que nas cantigas sejam passados conhecimentos práticos, cosmovisão, cultura e movimentos de resistência à opressão, de geração a geração. Optou-se pela adoção deste trecho a fim de, através da iguaria africana de uso plural, debruçar-se sobre o questionamento de origem do objeto. Não tão somente de uma origem seminal do conceito, mas de sua essência territorial.

A escolha por recorrer à etimologia justifica-se por meio da carga cultural empregada na compreensão cotidiana dos conceitos, colaborando para que se mapeie os conceitos em foco, localizando-os na história, como discute Bakhtin quando ressalta a importância de compreender as palavras e os conceitos em seu contexto histórico-cultural, sugerindo que o significado de um termo carrega consigo as condições culturais e sociais de sua época e de seu uso. “O significado de uma palavra não está isolado em sua forma, mas é constituído a partir da relação com as práticas culturais e sociais que o contexto histórico carrega” (Bakhtin, 2003, p. 29). Bem como Antônio Geraldo da Cunha explora sobre a origem e a evolução dos termos na língua portuguesa, ressaltando como o contexto histórico e cultural em que cada palavra surge influencia seu sentido e seu uso. “A etimologia de um termo é uma abertura para o entendimento de seu uso cultural e histórico, refletindo o desenvolvimento da própria sociedade” (Cunha, 2019, p. 12).

Segundo Cunha (2019, p.69), no Dicionário etimológico da língua portuguesa, a palavra “aula” tem origem no latim, e deriva do idioma grego, definindo-se como “sf. 'ant. corte, palácio' 'sala em que se leciona' 'lição de uma disciplina' XVI. Do lat. aula 'pátio, palácio' 'curral, gaiola', deriv. do gr. *aulé* 'pátio, morada’”.

Antônio Houaiss (*apud*. Galleão, 2014, p.35) recorre ao latim para definir o termo aula:

o verbete “aula” vem do latim *aula;ae*, adaptado do grego *aulé,ês*, que significa pátio de uma casa, espaço ao ar livre. “Palácio do soberano”, “a parte mais íntima e oculta de um santuário”, “pátio de entrada das casas”, e é utilizado na língua portuguesa desde 1619. (Houaiss, 2012, *apud*. Galleão, 2014, p. 35).

José Eustáquio Romão, na obra “Dicionário Paulo Freire” (Romão, 2015, p. 52), também recorre a Houaiss, e sugere a definição de aula como:

Etimologicamente derivada de *aula-ae*, que queria dizer, em Latim, “pátio de uma casa, palácio, corte de um príncipe, adaptado do grego *aulé,ês*, todo espaço ao ar livre, pátio de uma casa, por extensão residência, moradia” (Dicionário Houaiss), a palavra “aula” sugere, originalmente, a ideia de privado, de particular, porque dizia respeito às atividades que se davam no interior da casa, no aconchego do lar. Além disso, sugeria também o ócio, uma vez que se referia às ociosas atividades cortesãs e que, supostamente, se davam no pátio dos palácios, já que o interior era reservado aos régios ou suseranos senhores. (Romão, 2015, p. 52)

Ao compararmos as palavras equivalentes a aula nos idiomas espanhol e inglês, respectivamente “*la clase*”, e “*the class*”, segundo o Dicionário Oxford Languages (2024 online), tais palavras derivam da palavra latina “*Classis*”, “uma divisão do povo romano, uma série ou uma classe de alunos”. Além disso, a plataforma traz a ideia de classe (tradução literal de “*clase*” e “*class*”) enquanto divisão social, período de instrução, grupo escolar e termo categorial de conceitos e objetos (tradução nossa).

É possível identificar a relação de cunho indissociável entre os conceitos de “Aula” e “Sala de aula” a partir da leitura etimológica, onde tais conceitos confundem-se referindo-se ao lócus da práxis educativa. Tal leitura enevoa a distinção e compreensão dos conceitos, tornando necessária uma análise ontológica destes. Haja visto a similitude da natureza etimológica e a possível confusão da prática que esta produz em torno da aula e sala de aula.

Vale ressaltar a relação da palavra aula com a palavra classe, nos idiomas supramencionados, onde estes apontam para uma ideia de separação, ou categorização de pessoas. Tais significados tangiam a leitura de alguns autores quanto à gênese e a essência elitista das instituições de ensino (Cunha, 2007; Saviani, 2008).

Luiz Antônio Cunha (2007), por exemplo, propõe que “o ensino superior é aquele que visa ministrar um saber superior”, explicando que:

Numa formação social, concebida historicamente, não se encontra apenas um saber, mas vários: esquematicamente, os saberes dominantes (das classes dominantes) e os saberes dominados (das classes dominadas). Todo ensino, operando necessariamente por meio de um aparelho escolar, propõe-se a ministrar um saber dominante, mas não todos os saberes dominantes. Eles estão hierarquizados, de modo que há saberes dominantes inferiores (por exemplo, o domínio da lei e da escrita na língua dominante) e saberes superiores (por exemplo, o domínio das práticas letradas mais complexas e da filosofia com e sem aspas) (Cunha, 2007, p. 18-19).

Corroborando na construção de uma análise social de classes brasileiras, e por este motivo com nossa leitura do objeto aqui analisado, Jessé Souza, em sua obra “Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro” sugere uma construção das classes sociais brasileiras como “classes ‘superiores’” e “classes ‘inferiores’”, através de influência da igreja cristã, apontando, ainda, para uma

distinção racista que separa classes sociais, gêneros e raças por classificação ontológica (Souza, 2018).

[...] Assim, racismo é não apenas a separação dos seres humanos por raças distintas, mas qualquer separação que construa uma distinção ontológica, independente da experiência concreta, entre os seres humanos. [...] separamos o mundo inteiro em espírito, tudo que é nobre, e corpo, tudo que é ameaçador e digno de repressão. Assim, hoje em dia, separamos as classes sociais em classes do espírito, as classes “superiores”, e classes do trabalho manual e corporal, as classes “inferiores”. [...] Mas não são apenas as classes sociais, os gêneros e as raças que são separados segundo essa oposição fundamental. Também as sociedades como um todo (Souza, 2018, p. 10-11).

Desta maneira, ao debruçar-se sobre as tramas de fios que atravessam a aula e a sala de aula desde suas origens, podemos perceber que as concepções são carregadas de noções racistas e desiguais, no que se refere a quem serve a aula e a que sua fórmula está ligada. Perceber este esqueleto da anatomia dos conceitos é de suma importância para que possamos compreender até onde vai a maleabilidade do objeto, como ele se articula, o que pode quebrá-lo e por sua vez desconfigurá-lo ou desconstruí-lo para reconstruí-lo. Contudo, também é relevante apontar que cometer tais violências ao corpo do conceito, pode também violentar a estrutura da qual este venha ser pilar, além do risco de confundir uma reconstrução do objeto com um novo objeto sem resquícios do anterior.

Para que compreendamos melhor as nuances dos objetos alvo deste trabalho, faremos uma leitura ontológica destes no tópico que se segue.

## 2.2. Da ontologia

O que é berimbau?  
 É a cabaça, o arame e um pedaço de pau  
 O que é berimbau?  
 É a cabaça, o arame e um pedaço de pau  
 (cantiga de capoeira)

A cantiga escolhida neste tópico remonta a tradição de ensino da composição do instrumento característico das rodas de capoeira atuais, a fim de trazer para o texto o tom da escrita, tal qual o berimbau dita o ritmo, clima, mensagem e ensino na roda. A cantiga relaciona-se com a noção de composição do objeto escolhido nesta pesquisa.

Para um estudo ontológico dos objetos supramencionados recorre-se a um recorte de definições a fim de buscar entre estas as similitudes que caracterizam a aula e a sala de aula. A escolha por tal método justifica-se pela proposta de destrinchar tais conceitos a fim de contribuir para uma melhor compreensão destes.

Em uma consulta bibliográfica à obra “Sala de aula: que espaço é esse?”, organizado por Régis de Moraes (1994), identificou-se dentre os diversos autores, as seguintes semelhanças na compreensão de sala de aula:

Quadro 1 - Similaridades entre os autores de “Sala de aula: que espaço é esse?”

<b>Similaridades mais comuns</b>	<b>Perspectivas menos compartilhadas</b>
Local reservado às práticas educativas em uma instituição de ensino	Espaço social não situado em instituição de ensino, sem limites físicos, onde ocorrem práticas educativas
Lugar político	

Fonte: elaborado pelo autor

A obra, com participação de diversos autores, sugere diferentes visões a respeito da sala de aula, apresentando como pontos de vista mais comuns a sala de aula enquanto lugar político e local reservado para práticas educativas em uma instituição de ensino. Vale ressaltar, também, a perspectiva menos compartilhada, onde a sala de aula é vista como um espaço social não situado em instituição de ensino, sem limites físicos, onde ocorrem práticas educativas.

Segundo Régis de Moraes, quase de comum acordo, os autores debruçam-se exclusivamente sobre o conceito de sala de aula, apontando-o como local físico em uma instituição de ensino reservada à prática educativa. Havendo noções de tais práticas educativas enquanto projetos pedagógicos, ensino-aprendizagem, ensino, e luta de classes. Em suma, os autores se coadunam na natureza do conceito enquanto espaço de educação, como sugerido pelo organizador da obra através de um de seus apontamentos: “local eleito pela civilização para transmissão do saber” (Moraes, 1994, p. 7)

Quanto à compreensão de aula, recorreu-se à obra “Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas”, organizada por Ilma Passos Alencastro Veiga (2008), onde foram identificadas as seguintes semelhanças na compreensão do objeto:

Quadro 2 - Similaridades entre os autores de “Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas” quanto ao conceito “Aula”

<b>Similaridades mais comuns</b>
Espaço e tempo privilegiado de formação, sendo o espaço-aula não necessariamente vinculado a um lugar específico, e o tempo-aula gestor de conteúdos, métodos, técnicas e a avaliação
Espaço/tempo privilegiado da comunicação didática
Espaço social

Fonte: elaborado pelo autor

Apesar da obra ter participação de diversos autores com óticas similares, mas não iguais, em torno do constructo “aula”, identificou-se enquanto similaridades mais comuns entre a ótica dos autores a aula enquanto espaço social, espaço/tempo privilegiado da comunicação didática, e espaço e tempo privilegiado de formação, sendo o espaço-aula não necessariamente vinculado a um lugar específico, e o tempo-aula gestor de conteúdos, métodos, técnicas e a avaliação.

A presente dissertação difere-se da obra supramencionada ao passo que recorre ao ângulo de interpretação da relação de espaço e tempo intencionados ao processo de formação, entre sala de aula e aula; sendo a sala de aula o espaço propositado à educação, e a aula a ação no tempo intencionalmente planejado à educação. Ou seja, a aula constitui-se necessariamente de ação, planejamento e intencionalidade.

Tal conclusão refere-se à natureza desagregável dos conceitos quando observados na prática. Ora, é distinguível o momento intencionalmente planejado à práxis educativa, onde os sujeitos já contemplam em suas expectativas o período de tempo rigorosamente ou aproximadamente delimitado para sua realização, de um momento espontâneo de trocas, ensino-aprendizagem e vivências compartilhadas. Bem como é desintegrado o local intencionalmente planejado e idealizado para o processo educativo, o qual compõe-se e limita-se a partir de sua intenção, de um local outro no qual espontaneamente ou planejadamente podem-se ocorrer práticas culturais, educativas ou de vivências sociais, havendo ou não estruturas construídas pelo ser humano, ou a ocorrência simultânea de outras atividades.

Desta forma, um campo de cultivo pode ser lócus para uma aula, sendo esta previamente planejada e combinada pelos sujeitos (vale ressaltar que planejar a aula

não refere-se necessariamente a consequência de uma exposição de conteúdos), contudo, um campo de cultivo pensado intencionalmente enquanto local que tem a práxis educativa enquanto finalidade, e não o cultivo, este é uma sala de aula. Ao passo que é possível haver trocas culturais, ensino-aprendizagem e vivências entre os sujeitos no campo de cultivo de maneira não planejada, que não caracterizam-se como aula.

Sob tal discurso racional, é evidente que a aula necessariamente precisa de um espaço para ocorrer, sendo está sempre um tempo relacionado ao espaço, todavia, o espaço é condicionante para que a aula ocorra, não componente do que a constitui essencialmente. Enquanto a sala de aula é espaço independente do tempo de aula. A intencionalidade o constitui e o compõe, mas este existe enquanto espaço, ainda que não utilizado. Diferentemente da aula que não existe sem os sujeitos.

Contudo, para apontar a organização de tais conceitos enquanto aquilo que os compõem, é necessário observar que são diversas as maneiras de organizar a composição da aula e da sala de aula, tendo por norte a finalidade empregada à este espaço e tempo. Para tanto, entende-se que se faz necessário o emprego de uma visão teleológica dos conceitos.

### 2.3. Da teleologia

Berimbau, berimbau  
Meu berimbau  
É feito pra tocar berimbau  
(cantiga de capoeira)

Ocasionalmente em uma roda de capoeira, quando o mestre, que usualmente conduz a roda a partir do berimbau, cede o instrumento a um de seus discípulos, faz lembrar o tocador do berimbau e os demais, a função do instrumento para que seu uso seja coerente e responsável. A escolha do toque, do ritmo e da cantiga, é essencial para conduzir toda a dinâmica daquele corpo coletivo. Relaciona-se, desta forma, cantiga e texto ao passo que havendo a distinção dos conceitos, surge a necessidade da compreensão da finalidade empregada sob estes para que se elucide a respeito de sua composição, esmiuçando, desta forma, o que lhes é próprio.

Sendo a educação um campo de disputa, como sugerem Apple (2006), Freire (2022), Bourdieu e Passeron (1975), é indispensável que se faça evidente a ótica

empregada ao ato de educar. Pois esta direciona a composição da aula e da sala de aula, bem como a relação entre os sujeitos que as ocupam.

A perspectiva aqui empregada refere-se à ótica da pedagogia crítico-emancipatória de Paulo Freire, que apresenta a humanização enquanto finalidade da educação e vocação ontológica do ser humano, juntamente com o ser mais (Freire, 2021; Freire, 2022; Freire, 1974). Tal perspectiva acompanha um fazer dialético e dialógico triangular entre os sujeitos do processo educativo e o mundo, concebendo educação como um ato político, nunca neutro, e em direção ao empoderamento do “educador-educando” e do “educando-educador” (Freire, 2022; Freire, 1974, p. 130-131; Freire, 2021). Para Freire, o fazer dialético da educação remete ao movimento contínuo de contradição e síntese, essencial para que educador e educando percebam as condições sociais que estruturam as relações de opressão. Esse movimento permite aos sujeitos não apenas reconhecer a realidade em sua complexidade, mas agir sobre ela, em uma prática transformadora que vincula a reflexão à ação (Freire, 2022).

Ao mesmo tempo, a educação freireana é dialógica, promovendo um espaço de interação e construção conjunta entre educador e educando. O diálogo, segundo Freire, é a base para uma educação emancipadora, pois ele sustenta a troca horizontal entre os participantes e rompe com o modelo autoritário de ensino. Esse espaço dialógico é essencial para que o educando-educador e o educador-educando se reconheçam como coautores do conhecimento e do processo de conscientização (Freire, 2021). Freire argumenta que, ao manter essa abordagem dialógica, o ambiente educacional se torna um ato de liberdade, incentivando o empoderamento e a responsabilidade compartilhada na construção de um mundo mais justo e humanizador.

Segundo Alexandre Saul e Ana Maria Saul (2021, p.14) a pedagogia de Freire

[...] busca desvelar como se estabelecem as relações de poder, em contextos concretos de política e prática social, por meio da apropriação e produção de conhecimentos, iluminando contradições e apontando espaços possíveis para ações contra-hegemônicas.

e continuam

Nos escritos de Freire, os conceitos de humanização e liberdade imbricam-se na composição da justificativa e do horizonte de uma práxis pedagógica transformadora, contrária a todas as formas de opressão. Essa pedagogia propõe que sejam construídos conhecimentos que possam ajudar os sujeitos a questionar, com

radicalidade, rigor e visão de conjunto, as ideologias que legitimam os padrões socioculturais dominantes e, também, a assumirem, solidariamente, a responsabilidade cotidiana de (re)construir a realidade (p. 17-18).

Sob tal ótica é possível caracterizar aula como tempo intencionalmente planejado ao processo pedagógico crítico-emancipatório em busca da humanização e do ser mais do educador-educando e do educando-educador, com caráter dialógico e dialético entre os sujeitos e o mundo. Sendo tais sujeitos construtores e detentores de conhecimento, não distinguindo-se como depósitos e depositários <sup>2</sup>

Na leitura de Romão, novamente na obra “Dicionário Paulo Freire” (Romão, 2015), os textos freirianos sugerem que “a aula deve ser substituída pelo “Círculo de Cultura”, onde afirma o autor

[...] os(as) educadores(as) libertadores(as) se colocam como pesquisadores(as) das realidades que emergem das expressões culturais dos(as) educandos(as), como animadores(as) culturais e como sistematizadores(as) das formulações coletivas, e não como um(a) mestre(a) que tudo sabe e tudo ensina a quem não sabe (Romão, 2015, p. 52).

Romão afirma que a aula para Freire “não é uma aula, no sentido tradicional, mas um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que este é transmitido” (Romão, 2015, p.53), e, apesar da sugestão através dos textos freireanos, retrata, via citação à Paulo Freire, que o autor não condena a aula, mas demonstra preferência aos Círculos de Cultura.

Freire propõe a necessidade do compromisso da aula para com a criticidade de pensamento, de forma a re-orientar os estudantes à sociedade (Freire; Shor, 1986, p. 31 *apud*. Streck; Redin; Zitkoski, 2015, p. 53). Em seu trabalho, apesar da crítica à aula bancária, o autor não critica propriamente a aula em si, ao contrário, diz ser dever do professor dar sua aula e realizar sua tarefa docente (Freire, 2022, p. 64), e que ele necessita de condições para isso. Ira Shor e Freire (2013), na obra *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*, apontam diversos complicadores para o fazer docente, que podem elucidar quais as condições necessárias para que tal fazer ocorra.

Quadro 3 – Condições necessárias para o fazer docente com base em Freire e Shor.

Complicadores do fazer docente	Condições para o fazer docente
--------------------------------	--------------------------------

<sup>2</sup> termos referentes à educação bancária cunhada por Paulo Freire, referindo-se ao professor como aquele que detém e deposita o conhecimento no estudante, que não detém e recebe tal conhecimento

Sobrecarga de aulas, de alunos e de burocracia (p. 11)	Equilíbrio razoável entre número de turmas, alunos e burocracia
Negligência e falta de manutenção das escolas (p. 15)	Escolas bem mantidas, espaços físicos adequados e turmas com tamanho que permita o diálogo
Superlotação das salas de aula (p. 15)	Políticas que protejam e estimulem a liberdade de metodologias inovadoras
Pressão para seguir o currículo “padrão” e risco de penalização (p. 16)	Apoio dos departamentos acadêmicos e órgãos formadores para realizar e sistematizar suas experiências pedagógicas
Falta de apoio das instâncias acadêmicas para inovações (p. 16)	

Fonte: elaborado pelo autor

Os autores, ao longo do que chamou Freire de “livro falado, e não escrito” (Freire; Shor, 2013, p. 11), apontaram diversas dificuldades estruturais do fazer cotidiano do educador, que acabam por minar sua prática levando-o a procurar formas práticas de conseguir trabalhar. Dentre elas estão formas de controle e precarização do trabalho, que acabam por sugerir que as condições para que a(o) docente exerça sua tarefa envolvem estruturas físicas, organizacionais e políticas que a favoreçam.

Vale ressaltar a denúncia que faz Ira Shor quanto as pressões com risco de penalizações:

Em primeiro lugar, [o método bancário] é familiar e já está funcionando, mesmo que não dê certo em classe. Em segundo lugar, porque ao afastar-se do programa padrão você pode ser tachado de rebelde ou descontente, e estar sujeito a alguma coisa que pode vir dos pequenos aborrecimentos até a demissão. (Freire; Shor, 2013, p. 11)

Para Freire a aula deve cativar a curiosidade, ser dinâmica, proporcionar aos sujeitos incertezas, dúvidas e busca por atuar e conhecer (Freire, 2022, p. 83-84). É possível compreender, ainda, aula enquanto o espaço de afeto, respeito, confiança e diálogo, no qual docente e discente se reconhecem como sujeitos e se engajam no processo colaborativo e emancipatório de construção do conhecimento, reflexão crítica e consciência (Freire, 1997; Freire, 2021; Freire, 2022).

José Carlos Souza Araujo, na obra “Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas” nos lembra da dimensão e limitação em que o objeto aqui analisado se insere quando afirma:

Pode-se afirmar que a aula está definida. E isso significa, etimologicamente, que os limites que configuram a aula estão demarcados, posto que estes se expressam, articuladamente, pela intersubjetividade que se realiza e se constrói, pela *tecnia* que compõe

a aula, bem como pela *polis*, uma constituição que lhe é inerente (Araújo *apud*. Veiga, 2008, p. 69)

Até aqui é possível perceber que em uma visão pedagógica freiriana, humanizadora, comprometida com a busca de ser mais, a própria aula em si se configura uma possibilidade dentre outras mais ajustadas à cosmo visão supracitada, porém, historicamente e materialmente se faz estrutura impositiva através da qual surge a necessidade de estratégias de uso para que o oprimido tenha acesso a sua pedagogia.

Segundo Carlos Eduardo Moreira, na obra “Dicionário Paulo Freire (Moreira, 2015):

A emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. As diferentes formas de opressão e de dominação existentes em um mundo apartado por políticas neoliberais e excludentes não retiram o direito e o dever de homens e mulheres mudarem o mundo, através da rigorosidade da análise da sociedade, com vivências de necessidades materiais e subjetivas que contemplem a festa, a celebração e a alegria de viver (Moreira, 2015, p. 145).

Para Freire, a emancipação está diretamente relacionada à humanização dos sujeitos e sua possibilidade de pensar criticamente a fim de transformar suas próprias realidades.

Por fim, tal forma de pensamento irrompe de um contexto histórico-político-social no Brasil que se faz relevante explicitar a fim de tecer um quadro mais completo de análise conceitual sobre a aula e sala de aula.

## 2.4 Da historicidade

Na volta que o mundo deu na volta que o mundo da  
Na volta que o mundo deu na volta que o mundo da  
quem viaja pelo mundo  
tem histórias pra contar  
(cantiga de capoeira)

Nas rimas desta cantiga vão se configurando ensinamentos e mensagens da escolha do cantador, mas é no coro da roda, onde a “volta que o mundo deu” e a “volta que o mundo dá” é que repete-se a lição basal da história contínua e de sua

imprevisibilidade da vida, localizando as demais mensagens do cantador neste contexto de roda. Trazer esta cantiga para compor o ritmo deste tópico é apontar para as “voltas ao mundo” da capoeira, que configuram-se como dois jogadores em cantos opostos da roda, andando em círculos até o “pé da cruz” (a entrada da roda) para reiniciar o jogo após alguma ruptura da dinâmica posta a fim de dar continuidade após a pausa, ou resignificação, ou replanejamento.

A concepção de aula e sala de aula na educação brasileira passou por processos significativos de transformação, marcados por relações de dominação e resistência, que acompanharam as mudanças históricas e políticas do país. A pedagogia crítico-emancipatória, com suas bases freirianas, surge como uma resposta às limitações impostas por sistemas educacionais autoritários e desumanizadores, evidenciando a aula como um espaço de construção da consciência social e de luta pela emancipação. Segundo Freire (2022, p.43), a pedagogia do oprimido é “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele”, implicando no ato de rebelião, na conscientização das massas, para que assumam seu próprio destino.

Ao debruçar-se a respeito das principais influências históricas que moldaram a aula e a sala de aula no Brasil, destacando suas implicações na formação de uma educação libertadora, é pertinente analisar alguns períodos históricos do Brasil.

No período colonial, a educação no Brasil esteve limitada a uma pequena elite e foi marcada pelo controle religioso, com o objetivo de catequizar e subjugar a população pré-colonial brasileira e a população afrobrasileira. As aulas eram ministradas sob o controle da Igreja Católica, estabelecendo o espaço da sala de aula como um local de imposição cultural (Saviani, 2008, p. 45; Boto, 2004, p. 23). Freire, em *Educação como Prática da Liberdade*, critica essa concepção de ensino colonial, que se perpetua no que o autor denominou de práticas “bancárias” de educação, onde o professor deposita conhecimento no aluno, sem espaço para reflexão. Para Freire, essa prática representa uma forma de opressão que priva o educando-educador de sua autonomia, consolidando uma educação autoritária desde as raízes coloniais do país.

Já com a Proclamação da República e, posteriormente, sob o governo de Getúlio Vargas, a educação assumiu um papel central na formação de cidadãos “ordeiros”, voltados para o civismo e a nacionalização, tornando-se, desta forma, a escola um Instrumento de Ordem Social. A sala de aula tornou-se um espaço de

disciplina, onde a função da aula era moldar comportamentos e inculcar valores alinhados ao projeto de modernização do Estado, como ressaltou Cunha “No período republicano, a educação foi definida como elemento essencial para consolidar uma nação de indivíduos ordeiros, disciplinados e integrados aos ideais de desenvolvimento do Estado” (Cunha, 2005, p. 65).

Paulo Freire, no desenvolver de suas teorias, contrapôs-se a essa visão, propondo que a sala de aula deva ser um espaço onde o educando-educador seja impulsionado a questionar-se e reconhecer-se enquanto sujeito histórico e ativo.

Em seguida, o golpe militar de 1964 impôs um novo modelo de educação, onde a sala de aula foi instrumentalizada como espaço de conformidade, limitando a capacidade crítica dos educandos e promovendo uma formação técnica. A aula era pensada para evitar discussões que pudessem questionar a autoridade do Estado, fortalecendo o controle sobre os educandos.

Freire, durante seu exílio, aprofunda a perspectiva da aula como local de conscientização crítica e resistência. Em *Educação como prática da liberdade*, ele apresenta a ideia de “círculo de cultura”, um espaço de aprendizagem colaborativa e dialógica, onde não há professor ou escola, mas círculos de cultura e um coordenador, onde educador e educando refletem juntos sobre sua realidade.

Posteriormente a redemocratização trouxe novas esperanças para a educação brasileira, mas o avanço de políticas neoliberais impôs desafios à sala de aula, transformando-a, muitas vezes, em um espaço para formação técnica voltada ao mercado. Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2021), alerta que essa concepção reduz a aula a uma prática tecnicista, desconsiderando o caráter humanizador da educação e a necessidade de formação crítica e social. Para ele, a sala de aula deve ser mais do que um local de transmissão de conteúdo técnico, sendo um espaço de questionamento da realidade e formação do indivíduo como sujeito social.

A perspectiva freiriana ultrapassa a visão de aula como simples transmissão de saberes, propondo um espaço de coautoria, onde educador-educando e educando-educador compartilham experiências e constroem, juntos, o conhecimento. A sala de aula, nesse sentido, é um espaço de prática pedagógica comprometida com o diálogo e com a transformação social. Freire destaca que a aula deve ser um espaço de troca e reflexão mútua, onde o educando é encorajado a desenvolver a consciência crítica para agir em sua realidade e buscar o “Ser Mais”. “A educação dialógica é uma prática de liberdade que exige de educador e educando a coautoria do processo de

conhecimento, buscando juntos a superação das condições de opressão” (Freire, 2020, p. 87).

Em síntese, ao destrinchar-se os conceitos chave desta dissertação, estruturou-se o ponto de partida do problema aqui evidenciado, necessitando, a partir da literatura, dialogar com as demais obras que tratam dos mesmos espaços para que se apresente uma argumentação e investigação ampliada acerca do cenário da aula e da sala de aula no ensino superior.

### 3. O ESTADO DA QUESTÃO

Vem jogar mais eu  
vem jogar mais eu, mano meu  
Vem jogar mais eu  
vem jogar mais eu, mano meu  
(cantiga de capoeira)

É comum nos grupos de capoeira ouvir que “a capoeira é um jogo de perguntas e respostas”, onde esse diálogo ocorre entre dois sujeitos na roda e é narrada pelo cantador. Tanto no início, quanto ao longo desta troca, a cantiga mencionada pode ser cantada a fim de iniciar o jogo convidando os sujeitos, ou sugerindo a introdução de novos sujeitos no diálogo. Optou-se pela escolha desta cantiga para início deste capítulo com finalidade de convidar outros autores para compor a troca sobre o tema, apesar de estática, a partir das demais produções acadêmicas relacionadas ao objeto deste trabalho, optou-se por investigar o estado da questão através das produções científicas no “Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES”.

Durante a busca, optou-se por utilizar as palavras-chave “Aula universitária” e “Sala de aula universitária”, além da união das palavras “aula universitária” e “sala de aula” através do operador booleano “AND”, resultando nos seguintes quadros:

Quadro 4 - Percurso na base de dados da CAPES

<b>Consulta realizada em</b>	29/01/2024
<b>Lócus da pesquisa</b>	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
<b>Palavras-chave</b>	aula universitária
<b>Questão norteadora</b>	Quais os desafios, perspectivas e possibilidades que a produção científica apresenta sobre a aula e a sala de aula?
<b>Descritores e strings</b>	""
<b>Recorte temporal</b>	2014-2024 (últimos 10 anos)
<b>Tipo de documento</b>	Teses e Dissertações
<b>Resultados encontrados</b>	17 (10 Dissertações e 7 Teses)
<b>Critérios de Inclusão e Exclusão</b>	
<b>Título</b>	Referir-se ao contexto universitário tendo em

	foco a aula e a sala de aula
<b>Número após aplicação dos critérios (1)</b>	6 (3 Dissertações e 3 Teses) de 2014 a 2019
<b>Resumo</b>	Relaciona-se com a investigação do estado da aula e sala de aula universitárias, e suas possibilidades
<b>Número após aplicação dos critérios (2)</b>	5 (3 Dissertações e 2 Teses) de 2014 a 2019

Fonte: elaborado pelo autor

O Quadro 3, refere-se ao primeiro contato com a busca no banco de dados da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir das palavras-chave “aula universitária”, a partir da questão norteadora “Quais os desafios, perspectivas e possibilidades que a produção científica apresenta sobre a aula e a sala de aula?”. A escolha da palavra-chave justifica-se pelo objeto investigado na presente pesquisa, e a procura por material específico que trate sobre o ensino superior.

Além das escolhas supramencionadas, foram filtrados trabalhos referentes aos últimos 10 anos (referentes ao ano da busca) com justificativa de elucidar à discussão atual do tema, bem como realizar este diálogo em tempo hábil para as considerações finais da presente dissertação.

Após os achados, foram filtrados trabalhos que apresentassem título e resumo dentro do contexto universitário, indicando investigação que se relacionasse com a problemática levantada neste trabalho. Qual seja, as tensões, desafios e possibilidades da aula crítico-emancipatória no ensino superior. Contudo, não detendo-se à aula crítico-emancipatória, mas tratando-se da aula e sala de aula no ensino superior.

Desta forma, os achados desta primeira pesquisa apresentam-se no Quadro 4.

Quadro 5 - Produções científicas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES

<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
2016	Universidade de São Paulo	CORREA, GUILHERME TORRES	<b>Os labirintos da aula universitária</b>

2014	Universidad e Católica de Santos	GALLEAO, ANTONIO MIRANDA.	<b>Aula Universitária: espaço tempo de formação humana</b>
2018	Universidad e Católica de Brasília	JUNIOR, JUAREZ MOREIRA DA SILVA	<b>Situações de aprendizagem e promoção da autonomia na sala de aula universitária</b>
2019	Universidad e do Estado da Bahia	HORA, CLAUDIA DIZ PASSOS DA	<b>A grupalidade como estratégia político-pedagógica de formação pessoal e profissional na universidade</b>
2018	Universidad e do Vale do Sapucaí	SANTOS, SAMUEL CARVALHO DOS	<b>A sala de aula universitária: estratégias de ensino e experiências profissionais integrando as competências acadêmicas no exercício da docência</b>

Fonte: elaborado pelo autor

Como mencionado anteriormente, os achados do Quadro 4 enquadram-se nos filtros e dialogam com a discussão proposta neste trabalho, contudo, recorreu-se aos mesmos critérios de filtros e questão norteadora a partir das palavras-chave “sala de aula universitária” a fim de somar resultados, e averiguar se os objetos são tratados separadamente na produção acadêmica do lócus de pesquisa.

Quadro 6 - Percurso na base de dados da CAPES

<b>Consulta realizada em</b>	29/01/2024
<b>Lócus da pesquisa</b>	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
<b>Palavras-chave</b>	sala de aula universitária
<b>Questão norteadora</b>	Quais os desafios, perspectivas e possibilidades que a produção científica apresenta sobre a aula e a sala de aula?
<b>Descritores e strings</b>	""
<b>Recorte temporal</b>	2014-2024 (últimos 10 anos)
<b>Tipo de documento</b>	Teses e Dissertações
<b>Resultados encontrados</b>	11 (7 Dissertações e 4 Teses)
<b>Critérios de Inclusão e Exclusão</b>	
<b>Título</b>	Referir-se ao contexto universitário tendo em foco a aula e a sala de aula

<b>Número após aplicação dos critérios (1)</b>	3 (2 Dissertações e 1 Tese) De 2018 a 2019
<b>Resumo</b>	Relaciona-se com a investigação do estado da aula e sala de aula universitárias, e suas possibilidades
<b>Número após aplicação dos critérios (2)</b>	3 (2 Dissertações e 1 Tese) De 2018 a 2019

Fonte: elaborado pelo autor

Os resultados da segunda busca, representados do Quadro 6, referem-se a três trabalhos encontrados na busca anterior.

Quadro 7 - Produções científicas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES

<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
2018	Universidade Católica de Brasília	JUNIOR, JUAREZ MOREIRA DA SILVA	<b>Situações de aprendizagem e promoção da autonomia na sala de aula universitária</b>
2019	Universidade do Estado da Bahia	HORA, CLAUDIA DIZ PASSOS DA	<b>A grupalidade como estratégia político-pedagógica de formação pessoal e profissional na universidade</b>
2018	Universidade do Vale do Sapucaí	SANTOS, SAMUEL CARVALHO DOS	<b>A sala de aula universitária: estratégias de ensino e experiências profissionais integrando as competências acadêmicas no exercício da docência</b>

Fonte: elaborado pelo autor

Buscou-se, por fim, ambas as palavras-chave, em conjunto a partir dos descritores: "" e *AND*. Esta busca, representada no Quadro 7, recorreu aos mesmos filtros mencionados anteriormente, e acabou por encontrar os mesmos resultados das buscas anteriores, como representado no Quadro 8. Vale ressaltar que os demais trabalhos encontrados, não se adequavam ao contexto desta pesquisa, nem mesmo dialogavam com o objeto desta dissertação. E que mesmo dentre os resultados excluídos, há uma quantidade enxuta de trabalhos no lócus tratando da aula e sala de aula universitária.

Quadro 8 - Percurso na base de dados da CAPES

<b>Consulta realizada em</b>	29/01/2024
<b>Lócus da pesquisa</b>	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
<b>Palavras-chave</b>	aula universitária, sala de aula
<b>Questão norteadora</b>	Quais os desafios, perspectivas e possibilidades que a produção científica apresenta sobre a aula e a sala de aula?
<b>Descritores e strings</b>	"" , AND
<b>Recorte temporal</b>	2014-2024 (últimos 10 anos)
<b>Tipo de documento</b>	Teses e Dissertações
<b>Resultados encontrados</b>	12 (8 Dissertações e 4 Teses)
<b>Critérios de Inclusão e Exclusão</b>	
<b>Título</b>	Referir-se ao contexto universitário tendo em foco a aula e a sala de aula
<b>Número após aplicação dos critérios (1)</b>	3 (2 Dissertações e 1 Tese) De 2018 a 2019
<b>Resumo</b>	Relaciona-se com a investigação do estado da aula e sala de aula universitárias, e suas possibilidades
<b>Número após aplicação dos critérios (2)</b>	3 (2 Dissertações e 1 Tese) De 2018 a 2019

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 9 - Produções científicas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES

<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
2018	Universidade e Católica de Brasília	JUNIOR, JUAREZ MOREIRA DA SILVA	<b>Situações de aprendizagem e promoção da autonomia na sala de aula universitária</b>
2019	Universidade e do Estado da Bahia	HORA, CLAUDIA DIZ PASSOS DA	<b>A grupalidade como estratégia político-pedagógica de formação pessoal e profissional na universidade</b>
2018	Universidade e do Vale do Sapucaí	SANTOS, SAMUEL CARVALHO DOS	<b>A sala de aula universitária: estratégias de ensino e experiências profissionais integrando as competências acadêmicas no exercício da docência</b>

Fonte: elaborado pelo autor

Por fim, com finalidade de sintetizar os resultados, elaborou-se o Quadro 10, apresentando os trabalhos coletados a partir das buscas.

Quadro 10 - Resultados finais da investigação de produções científicas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES

<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
2016	Universidade de São Paulo	CORREA, GUILHERME TORRES	<b>Os labirintos da aula universitária</b>
2014	Universidade Católica de Santos	GALLEAO, ANTONIO MIRANDA.	<b>Aula Universitária: espaçotempo de formação humana</b>
2018	Universidade Católica de Brasília	JUNIOR, JUAREZ MOREIRA DA SILVA	<b>Situações de aprendizagem e promoção da autonomia na sala de aula universitária</b>
2019	Universidade do Estado da Bahia	HORA, CLAUDIA DIZ PASSOS DA	<b>A grupalidade como estratégia político-pedagógica de formação pessoal e profissional na universidade</b>
2018	Universidade do Vale do Sapucaí	SANTOS, SAMUEL CARVALHO DOS	<b>A sala de aula universitária: estratégias de ensino e experiências profissionais integrando as competências acadêmicas no exercício da docência</b>

Fonte: elaborado pelo autor

Na consulta ao banco de dados obtiveram-se cinco trabalhos referentes ao recorte temporal dos dez anos mais recentes. Tal recorte ancora-se nos limites do período estipulado para a pesquisa. Além do recorte temporal, almejou-se encontrar trabalhos referentes ao contexto universitário que se relacionam com os conceitos de aula e sala de aula, discorrendo sobre o estado atual das concepções, e desvelando possibilidades para a humanização nestes espaços e tempos.

Desta forma, far-se-á uma caracterização dos trabalhos encontrados durante a busca de forma a discutir seu conteúdo com o referencial teórico metodológico proposto neste trabalho.

A pesquisa de Guilherme Torres Correa (2016) problematizou a função docente no ensino superior, apontando a docência como função diferentemente tratada em cada instituição de ensino superior (IES), sendo esta obrigatória na maioria das IES.

O autor indica, ainda, a existência de discussões sobre a formação didático-pedagógica de professores universitários desde o início do século passado e faz uma crítica sobre grande parte do quadro docente universitário de IES particulares, apontando que "na verdade lá estão pela experiência que têm no mercado, pelo domínio dos saberes específicos de uma profissão" (Correa, 2016, p. 42). Enquanto a crítica à IES pública tem por característica o afastamento do conhecimento didático-pedagógico e experiencial, ao passo que se aproxima da docência de transmissão do conhecimento existente produzido pelo campo científico, comparando o formato de transmissão do conhecimento à educação bancária criticada por Paulo Freire.

Correa denuncia a hierarquização na profissão via títulos e em relação ao docente de nível básico, ou seja, professores de escolas públicas e privadas, enfatizando a estrutura contraditória na carreira docente, onde o ápice desta está na condição de abandonar a sala de aula.

O autor defende a pedagogia enquanto ciência da prática da educação, contextualizada pelo ensino enquanto ação direcionada intencionalmente à necessidade do estudante por meio do diálogo, enfatizando a necessidade de apropriação, por parte do professor, da intenção de sua ação, destacando que a prática docente acompanha fundamentalmente a apropriação de saberes relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e fundamentos pedagógicos da prática, apontando um esvaziamento didático-pedagógico dos professores do ensino superior, acompanhado da prática da educação bancária.

Correa indica movimentos de resistência onde fazem-se presentes cursos de especialização na docência universitária, metodologia no ensino superior, e o direcionamento de profissionais de outras áreas a desenvolver pesquisas relacionadas com a pedagogia universitária, contudo salienta que tais movimentos são dispersos e pouco institucionalizados.

O pesquisador assume aula na universidade, enquanto espaço privilegiado do processo educativo:

[...] espaço-tempo privilegiado de realização do processo educativo na universidade [...] o que significa que ao compreendê-la em sua totalidade complexa, dinâmica e contraditória, acreditávamos poder conhecer e propor elementos fundamentais para a elaboração dos processos de formação pedagógica na perspectiva desejada e demandada (Correa, 2016, p.289).

Neste ponto, como retratado anteriormente neste trabalho, a concepção de Correa se coaduna com a leitura epistemológica do termo, e se distingue de nossa visão, onde entende-se aula enquanto tempo, e sala de aula enquanto espaço essencialmente caracterizados por intencionalidade ao processo educativo

O autor afirma que a universidade no Brasil atende a um conjunto de funções relacionadas à "formação/titulação de força de trabalho para o quadro de gerências da atividade do capital" (Correa, 2016, p. 291) e coaduna com Sacristán dizendo, que a universidade brasileira forma elites e perpetua a hegemonia, que se define como instrumento que organiza a interiorização do poder sobre os homens. Defendendo a práxis pedagógica como horizonte de formação catártica realizada assumindo como elementos fundamentais a crítica, alteridade, criatividade e afetividade.

Para realizar o projeto de uma práxis pedagógica humanizadora, crítica e revolucionária em sua plenitude, somente se os sujeitos do campo da pedagogia universitária constituírem coletivamente com outros sujeitos políticos organizados um movimento que tencione instaurar uma nova hegemonia na universidade e na educação superior como um todo (Correa, 2016, p. 299).

Já na pesquisa de Antônio Miranda Galleão (2014), o autor concebe aula enquanto

um espaçotempo privilegiado de formação humana: um espaçotempo em que se produz, consome e experimenta o educar, o ensinar, o aprender, o formar, o transformar; um espaçotempo em que se percebe, experimenta e transforma o real (Galleão, 2014, p. 213)

E complementa:

Considerar a aula como um espaço e um tempo de formação humana, significa concebê-la a partir de um olhar crítico sobre a realidade social, cultural, científica e tecnológica [...] Significa considerá-la como parte de um organismo vivo, um ecossistema que a influencia e é por ela influenciado (Galleão, 2014, p. 28-29).

Galleão procura dialogar com Ilma Passos Alencastro Veiga, Lúcia Maria Gonçalves de Resende e Marília Fonseca, quanto ao significado de aula postulado como "a concretude do trabalho docente propriamente dito [...]. Ela é o locus produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência" (Veiga, Resende, Fonseca, 2002, p. 175 *Apud*. Galleão, 2014, p. 217).

Segundo Galleão (2014), o Thesaurus Brasileiro da educação (Brased), em 2011 definiu aula como "conjunto de atividades próprias do processo de ensinoaprendizagem, desenvolvido no período em que professor e aluno interagem.",

e sala de aula como “ambiente psicossocial [...] ou o recinto, com características específicas, onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre” (Galleão, 2014, p. 35).

Galleão (2014) não faz distinção entre os significados de aula e sala de aula, apontando a indissociabilidade de ambos através da noção de co-dependência.

Partindo do pressuposto de que a aula, vista a partir da perspectiva de um espaço e um tempo de formação humana, representa a concretização das práticas docentes e, por decorrência, das práticas pedagógicas, assumo que ela, a aula, é o elemento central do processo educativo formal. Nela, concretizam-se as ações que influenciam/transformam as práticas sociais segundo uma intencionalidade pedagógica. Ao mesmo tempo, as práticas sociais influenciam/transformam a aula (Galleão, 2014, p. 30-31).

Ressalta-se que o autor, tal qual o anterior, não partilha da mesma concepção de aula e sala de aula defendida neste trabalho, haja visto seu esforço em tornar os conceitos indissociáveis, ao passo que fizemos o caminho inverso

O autor aponta a continuidade de um modelo bancário de educação nas aulas universitárias ao longo do tempo, bem como a privatização do ensino superior e a contradição de tal sistema que preconiza o ensino superior enquanto mercadoria (Galleão, 2014, p. 203)

Galleão (2014) aponta que em sua pesquisa empírica os estudantes revelaram uma concepção de aula como espaçotempo de formação humana, baseada na participação ativa de todos, onde todos possam apreender, incentivar o espírito crítico, a pesquisa, reflexão, diálogo, ir além do conteúdo estudado, e buscar um nível mais profundo de aprendizagem. Segundo o pesquisador, a pesquisa foi realizada com três cursos noturnos de Engenharia de uma universidade privada na baixada santista.

[...] os alunos [...] têm consciência de que a aula poderia proporcionar um nível de aprendizagem mais profundo do que acontece. No entanto, convivem e não questionam de forma ativa as aulas que não vão além de um nível de aprendizagem superficial (Galleão, 2014, p. 215).

O autor sugere que a aprendizagem superficial dos estudantes se deve ao fato da escassez de tempo disponível a estudar o conteúdo transmitido, além da falta de contextualização do conteúdo e relação deste com os demais, por parte do professor, e o método avaliativo via memorização de conteúdos superficiais (Galleão, 2014, p. 216).

Vale apontar para a contradição no que tange à crítica ao modelo bancário de educação na universidade, e a problematização em torno da escassez de tempo para estudar o conteúdo transmitido, haja visto que o problema é consequência do modelo empregado. Cabe destacar que o autor mantém-se crítico ao modelo bancário.

O autor ressalta não acreditar na participação da sociedade na mudança da educação no nível superior do Brasil em um futuro próximo, contudo, conclui que a aula pode ser um "espaçotempo de formação humana com possibilidades pedagógicas múltiplas que superam o "desengano" através da construção conjunta dos sujeitos do processo educativo" (Galleão, 2014, p. 217-218).

Em suma, a pesquisa que visou compreender o significado e as possibilidades da aula na graduação no Brasil, termina por sugerir que as mudanças da atual situação supramencionada só serão possíveis ao passo que os professores se unam e promovam uma "cultura institucional que valorize o ensino e contribua para os processos de profissionalização do docente" (Galleão, 2014, p. 218).

Na pesquisa de Juarez Moreira Da Silva Junior (2018), o autor compreende aula enquanto

"Espaço de Vivência", um espaço possibilitador da integração das atividades com a realidade externa dos alunos; "Espaço de Convivência", um espaço que propicia a inter-relação entre os atores envolvidos (professores e estudantes); e "Espaço de Relações Pedagógicas", destinado especificamente para as atividades de ensino e aprendizagem de saberes (conhecimentos, habilidades e atitudes), em níveis e complexidade diferenciados, por meio de procedimentos (métodos, estratégias, técnicas e recursos) apropriados (Silva Junior, 2018, p. 15).

Silva Junior (2018) propõe que a sala de aula precisa ser vista como uma microcultura, onde os sujeitos interagem, produzem saberes e partilham experiências/vivências.

Para o pesquisador, a sala de aula universitária deve ser entendida como "espaço para a dúvida, para a leitura, a elaboração e a interpretação de textos, músicas, vídeos, filmes, arte, cultura e ciência" (Silva Junior, 2018, p.16).

O autor acredita que a valorização da ação do estudante por parte do docente é fonte da promoção de autonomia, tema proposto em seu trabalho. E conclui que há estreita relação entre situações de aprendizagem e promoção da autonomia do estudante, afirmando que desejar o desenvolvimento da autonomia requer a correta utilização das Situações de Aprendizagem Autônoma e Diversificada (SAAD) e ofertar

ao estudante a possibilidade de assumir a responsabilidade por seu aprendizado individual e sociocultural (Silva Junior, 2018):

Cabe ao professor, então, assumir a responsabilidade de adequar as atividades, visando instrumentalizar esses alunos, capacitando-os com ferramentas instrumentais necessárias à sua participação em todas as etapas da SAAD, como preconizado na Esfera da Prática Situada (Silva Junior, 2018, p. 139).

Para Silva Junior (2018), cabe ao professor favorecer a participação e integração dos estudantes na tarefa, bem como adequar a estrutura e linguagem da proposta aos estudantes conforme surgem as situações em meio a atividade. O autor aponta ainda, que o esforço do estudante diante da atividade está relacionado com sua visão acerca do desempenho futuro, e a atenção do docente às dificuldades no processo da tarefa, junto à reestruturação conforme necessária, promovem melhoria na visão do estudante acerca do desempenho futuro.

Salienta, ainda, a importância de o estudante estar esclarecido da correta execução da atividade proposta, haja visto a eficiência contida na compreensão desta.

Por fim, o autor vê a sala de aula como uma microcultura, onde os estudantes interagem entre si e com as atividades, produzem e partilham saberes. Enquanto ao docente cabe dispor de atividades e media-las, propondo reflexões, diálogos, criticidade e participação.

Transparece a tentativa do autor em separar os conceitos de ensino de aprendizagem, tal qual separar o professor e o estudante no processo educativo. Enquanto o professor toma posição de mediador de tarefas, que apenas conduz o processo sem que este o envolva, cabe ao estudante a busca de uma autonomia que se homogeneíza com o abandono de responsabilidade por parte do professor. Ao sugerir que ao estudante "implica em ser competente no "aprender a aprender", para autoeducar-se ao longo da vida" (Silva Junior, 2018, p. 141), o autor contradiz seu referencial freiriano que enfatiza que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 2022. p. 95).

Na pesquisa de Claudia Diz Passos Da Hora (2019), a autora tem por objeto o processo grupal enquanto estratégia político-pedagógica na sala de aula universitária com objetivo de formação de competência técnica, humanista, reflexiva e ética. Utiliza-se de pressupostos teóricos metodológicos da psicologia social dos grupos operativos

de Pichon-Rivière, em diálogo com a pedagogia universitária, pretendendo analisar o papel dos grupos na docência universitária.

A autora considera que a teoria de grupo operativo de Pichon-Rivière contribui para um delineamento de uma docência universitária emancipadora, frente à contribuição da universidade para a produção de sujeitos de valores individualistas e competitivos, devido à sua inserção no contexto capitalista. Onde os docentes "destituídos de saberes político-pedagógicos e de condições para realizar um ensino capaz de produzir desejo pelo conhecimento apostam no clima de competição para fazer com que o estudante se responsabilize por manter uma disciplina de estudo" (Hora, 2019, p. 75). E complementa dizendo que o investimento no grupo da sala de aula universitária favorece uma sociedade e uma universidade mais justas, democráticas e emancipadoras.

Hora aponta para o contexto de competição enquanto dificultador para a implementação da grupalidade. Havendo grande necessidade de um modelo revolucionário que faça frente a essa realidade, formando profissionais críticos, reflexivos e socialmente implicados.

A pesquisadora faz crítica ao modelo de transmissão de conhecimento por parte dos docentes, apontando-o como limitador para o ensino-aprendizagem.

Tal qual Galleão (2014), Hora sugere que há estudantes insatisfeitos com o ensino tradicional e que percebem o sentido benéfico de uma mudança rumo a uma linha crítica. A autora indica tais estudantes como "importantes aliados" (Hora, 2019, p. 77).

O relato compartilhado pelos autores contradiz a experiência estopim deste trabalho, onde os estudantes universitários na baixada santista, com os quais se teve contato, majoritariamente apresentavam preferência pelo método bancário, demonstrando pouco interesse no diálogo, participação de atividades, ou reflexões críticas a respeito do conteúdo. Durante tal experiência, era comum que os estudantes tivessem como pauta de reclamação as tentativas dos docentes (que se propunham a tal) de dialogar, pedir participação, propor atividades interativas ou exteriores à sala de aula proposta. Sendo usual entre os estudantes a prática de sair da sala de aula, ou até mesmo da universidade, e voltar ao término a fim de registrar presença na aula. Ressalta-se que apesar do relato, havia uma pequena minoria de estudantes que coadunam com o perfil mencionado nos trabalhos de Galleão (2014) e Hora (2019),

sendo estes frequentemente moradores de municípios periféricos de Santos, e em maior parte negros.

Por fim, a autora denuncia o elevado número de estudantes por sala de aula, apontando tal dado como fator contribuinte para o modelo de aulas expositivas, impossibilidade ou grandes prejuízos em atividades participativas e imersivas e para a vivência do encontro humano.

É possível dizer que o docente não tem como escapar do trabalho em grupo, pois ele já é utilizado como estratégia que torna viável a docência. No entanto, seu uso pode ser qualificado com uma formação apropriada, permitindo que o grupo deixe de ser apenas uma técnica e passe a configurar uma pedagogia (Hora, 2019, p. 78).

Na pesquisa da autora destaca-se a possibilidade de trabalho em grupo enquanto técnica possível dentro de uma perspectiva crítico-emancipatória.

Até este ponto, os trabalhos vêm apontando críticas à má ou ausente formação didático-pedagógica dos professores da graduação, colocando estes e a universidade de maneira estrutural a serviço do mercado, criticando o modelo de educação bancária, e a dificuldade na pedagogia universitária devido sua inserção no sistema capitalista. Os elementos mais citados como complicadores e possibilidades para o desenvolvimento de uma aula na graduação foram sintetizados no quadro 10:

Quadro 11 - Complicadores e Possibilidades para o desenvolvimento da aula na graduação

<b>Complicadores (Limites)</b>	<b>Possibilidades</b>
Quantidade de estudantes por sala (Hora, 2019, p. 78)	A união de professores a fim de promover uma cultura institucional de valorização do ensino e contribuição aos processos de profissionalização docente (Galleão, 2014, p. 218).
Adoção do modelo bancário por parte dos docentes (Correa, 2016, p. 43; Galleão, 2014, p. 203; Hora, 2019, p. 76)	Atividades que proponham reflexões, diálogos, criticidade e participação (Junior, 2018, p. 141-142)
Esvaziamento didático-pedagógico dos professores do ensino superior (Correa, 2016, p. 46)	Utilização das SAAD e a oferta ao estudante da possibilidade de assumir a responsabilidade por seu aprendizado individual e sociocultural (Junior, 2018, p. 138)
Contribuição da universidade para a produção de sujeitos de valores	O processo grupal enquanto estratégia político-pedagógica (Hora, 2019, p. 13)

individualistas e competitivos (Hora, 2019, p. 75)	
A universidade estar a serviço do capitalismo (Hora, 2019, p. 75; Correa, 2016, p. 291)	Estudantes insatisfeitos com o ensino tradicional (Hora, 2019, p. 77)
Docentes destituídos de saberes político-pedagógicos (Hora, 2019, p. 75)	Formação para docência universitária (Correa, 2016, p. 49-50)
Obrigatoriedade da docência nas IES (Correa, 2016, p. 42)	

Fonte: elaborado pelo autor

Ao aprofundarmos essa crítica, é importante destacar que a Psicologia Sócio-histórica oferece uma importante contribuição à compreensão da aula universitária como espaço de constituição da subjetividade. Diferente de abordagens que tratam o estudante como um recipiente vazio, essa vertente compreende os sujeitos como historicamente situados, imersos em práticas sociais contraditórias, e, portanto, produtores de sentidos e significados. Segundo Jane Mery Richter Voigt, Marly Krüger de Pesce e Dhan Luiz Xavier (*in* Bock *et al.* 2022, p. 189), “as práticas educativas, compreendidas como práticas sociais, são dialéticas, pois ao mesmo tempo em que reproduzem ideologias também contemplam possibilidades de transformação”. Dessa forma, a análise das dificuldades enfrentadas pelos docentes na criação de aulas emancipatórias não pode prescindir da leitura crítica das condições objetivas e subjetivas que moldam essas experiências

Todos os trabalhos utilizam-se de referencial freiriano, apesar de algumas contradições entre as falas e o referencial. Apesar de utilizar-se deste referencial e dos apontamentos em torno de dificuldades e sugestões a respeito da aula universitária, os autores não tratam explicitamente de dificuldades e possibilidades para uma aula crítica-emancipatória, objeto da presente pesquisa.

Os apontamentos relacionados às dificuldades para a realização da aula universitária coadunam com as dificuldades para a aula crítica-emancipatória. Os autores apontam uma estrutura universitária capitalista que preconiza as condições do trabalho docente, principalmente aqueles que dialogam com tal perspectiva. Fato que dialoga com o pensamento de Freire, quando este trata a aula como dever do docente, mas afirma que este necessita de condições para exercê-la (Freire, 2022, p. 64). Os pesquisadores indicam, ainda, a falta de formação didático-pedagógica e

político-pedagógica dos professores enquanto dificultadores, bem como a prática do modelo bancário, e a quantidade de estudantes em sala de aula.

Já em relação às possibilidades para uma aula crítica-emancipatória na universidade, nem todos os apontamentos dialogam com o referencial freiriano, ou vão tão além deste. O apontamento de Correa em relação à formação específica do docente universitário, é fator condicionante ao objetivo, bem como a insatisfação dos estudantes para com o modelo bancário, sugerido por Galleão e Hora, e a união dos docentes a fim de promover uma cultura institucional de formação docente, proposta por Galleão. Já a proposta de Hora, sobre o processo grupal enquanto estratégia político-pedagógica, e a proposta de Junior, de atividades que proponham reflexões, diálogos, criticidade e participação, são possibilidades que confluem com o referencial freireano e a aula crítico-emancipatória.

A última pesquisa, de autoria de Samuel Carvalho Dos Santos (2018), sugere a sala de aula como objeto de estudo, e denuncia a dicotomia entre teoria e prática dentro desta (Santos, 2018, p. 17).

O autor acredita que a atuação do docente no mercado "o amplia a sua visão no enfrentamento e na discussão das questões que fazem parte dos conteúdos tratados no processo de formação dos estudantes, futuros profissionais" (Santos, 2018, p. 137-138), e pensa o mercado enquanto finalidade do curso de graduação, apontando a formação acadêmica e a experiência de mercado como fatores de transformação da sala de aula em um espaço que oferece soluções eficazes para o mercado de trabalho.

Santos sugere que a principal tarefa do docente é

transformar e construir a aprendizagem, dentro da sala de aula do ensino superior numa total interação entre professor e aluno, entre os próprios alunos e também com a realidade externa, no caso, o mercado de trabalho e suas demandas (Santos, 2018, p. 138).

Trata-se aparentemente uma aproximação conceitualmente equivocada ou pelo menos reducionista da fala de Paulo Freire sobre a dialogicidade entre os sujeitos do processo educativo e o mundo, pois concebe o mundo como mercado de trabalho e as demandas deste. O que aponta para uma teleologia de formação evidentemente distinguível da Pedagogia libertadora. Outra distinção da Pedagogia crítica-emancipatória presente no pensamento do autor apresenta-se na fala: "os dois

principais lados distintos da atuação docente: o professor e o aluno" (Santos, 2018, p. 139), expressando uma visão de afastamento entre os sujeitos do processo educativo, que para Freire definem-se como educador-educando e educando-educador (Freire, 1969)

O pesquisador apresenta o processo de ensino-aprendizagem como dois processos distintos, e crítica que mesmo os docentes tendo experiência de mercado e formação acadêmica, mantenham-se utilizando regularmente as aulas teóricas tradicionais de ensino.

Transparece, na escrita do autor, a leitura de teorias críticas e que este assume as problemáticas levantadas por elas, contudo, evidencia-se ainda mais a contradição da sua perspectiva da realidade universitária em relação a tais teorias. Apesar de tudo, este é o único trabalho presente na revisão em que não utiliza-se de Paulo Freire como referência

A partir dos trabalhos supramencionados observa-se escassez trabalhos que tratem sobre o assunto e de novidades nas propostas de perspectiva crítico-emancipatória, atendo-se majoritariamente a falas e ideias de Freire em relação ao modelo de educação bancária e a finalidade da educação. Apesar de importantes apontamentos em torno do estado atual da universidade, quanto a disputa do ensino superior.

Por fim, investigar a aula e a sala de aula no ensino superior sugere investigar muitos fios que perpassam esta trama. Se faz necessário pensar o que é o ensino superior em si, como estes objetos complexos se articulam com ele, e onde estão os sujeitos deste complexo processo.

#### 4. A AULA UNIVERSITÁRIA

Se tu tem para ensinar, eu também quero aprender  
Quero aprender, quero aprender  
Eu também quero aprender  
(cantiga de capoeira)

Alguns conflitos na capoeira acabam por ser representados e rememorados em forma de cantiga, que muitas vezes acabam sendo cantadas em ocasiões em que o cantador deseja manifestar a mesma mensagem da cantiga a alguém presente no espaço. O trecho da cantiga que compõe esta epígrafe traz consigo a ironia que desafia o interlocutor a fazer jus ao seu suposto saber superior. Optar por esta cantiga é também uma provocação a ideia de “ensino superior” e dar o tom da escrita aqui construída.

Se nos debruçarmos historicamente, a universidade brasileira tem uma história complexa de disputas por definições, estrutura e intuitos. Luiz Antônio Cunha (2007a) aponta que a universidade brasileira teve um início tardio em relação a américa espanhola por questões de estrutura social de cada país colonizador, haja visto que Portugal, em comparação com a Espanha, detinha menor população letrada, quantidade de universidades e condições de exportar tais recursos para o Brasil Colônia.

Na quarta década do século XVI foi fundada a primeira universidade no continente americano. Ela surgiu em 1538, em São Domingos, significativamente, na ilha onde Colombo teria tido o primeiro contato com o Novo Mundo. Sua vida, entretanto, foi efêmera. [...] Com mais habitantes e mais universidades, a população letrada espanhola era muito maior do que a portuguesa. Por isso, diz aquele autor, enquanto a Espanha podia transferir recursos docentes para as colônias sem, com isso, prejudicar o ensino nas suas universidades, o mesmo não acontecia com Portugal. (Cunha, 2007a, p. 15-17)

Contudo, observa o autor em sua análise, há de se levar em conta a definição deste objeto que é a universidade para definir sua origem. Já que há possíveis equivalências ao considerado “universidade” no Brasil, que não foram intituladas de tal maneira.

Consideramos válido este último argumento [...] É possível que boa parte dessa polêmica esteja presa a mera questão de nome: não seriam muitas das universidades hispano-americanas equivalentes aos colégios jesuítas da Bahia, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Olinda, do Maranhão, do Pará? Equivalentes aos seminários de

Mariana e Olinda e nunca chamados de universidade? Uma pesquisa dos currículos, do porte, dos destinos das universidades da América espanhola poderia arrefecer boa parte do lamento da universidade tardia no Brasil... [...] Para nós, “as lutas pela criação da universidade no Brasil” são lutas diferentes, de pessoas e grupos diferentes que, em momentos diferentes, buscaram instituições diferentes que de comum só tinham o nome de universidade. [...] Diante disso, é forçoso procurar um critério unificador, mas que permita saber essas diferenças todas. Ele pode ser assim definido: o ensino superior é aquele que visa ministrar um saber superior. (Cunha, 2007a, p. 17-18)

Cunha (2007a), como mencionado anteriormente, faz desta forma uma definição de ensino superior enquanto “aquele que visa ministrar um saber superior”, isto é, como “saberes dominantes” hierarquicamente superiores aos “saberes dominados”, contudo assume que este “critério dinâmico de definição do ensino superior impede, de início, qualquer tentativa de se procurar uma linha evolutiva” (Cunha, 2007a, p. 17), recorrendo a periodização a partir da historiografia brasileira corrente. Desta forma, o autor aponta a criação de cursos desde 1572, que serviram de certa forma aos interesses do estado, até a primeira república de 1889 a 1930, quando a universidade passa a atender aos interesses do mercado e coloca em crise as elites dominantes. O autor afirma que após 1930, durante a Era Vargas, mais especificamente em 1932, surge um “liberalismo igualitário, convergente com os interesses das classes trabalhadoras e das camadas médias” (Cunha, 2007a, p. 206).

No período 1930-1935 os conflitos cruzados entre os setores das classes dominantes, da burocracia do estado, dos setores das camadas médias e das classes trabalhadoras propiciaram o desenvolvimento contraditório das duas políticas educacionais. O autoritarismo prevalecia na esfera do poder central. Nas esferas das unidades da federação, é certo que o liberalismo predominava no estado de São Paulo e Distrito Federal. As ideias liberais em matéria de educação eram bem aceitas na Sociedade Civil, pelo que se pode deduzir da atuação e penetração da Associação Brasileira de Educação nesse período (Cunha, 2007a, p. 206-207).

Após 1935, segundo o autor, “a repressão generalizada retirou de cena as ideias educacionais liberais, pela prisão de quem as sustentasse” dando margem a um posterior desenvolvimento de uma política educacional autoritária.

Em “A universidade crítica: O ensino superior, na república populista”, Cunha (2007b, p.15-16) aponta mais uma vez para um rumo do ensino superior brasileiro direcionado ao mercado, atendendo a nova demanda surgente.

[...] a modernização do ensino superior empreendida pela reforma universitária de 1968 destinava-se a colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada “multinacional”. Sabia, também, que essa modernização visava criar condições “racionalistas” (melhor diria, tayloristas) para o atendimento da crescente demanda de ensino superior pelos jovens das camadas médias, demanda essa induzida pelo processo de monopolização (Cunha, 2007b, p.15-16).

E afirma, em “A universidade reformada: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior” (Cunha, 2007c, p. 15), que o processo de reforma de 1964-68 foi responsável pela edificação da universidade no Brasil, sob influência do modelo norte-americano.

Apesar das nuances abordadas na trilogia do autor oportunizarem ao leitor compreender em maiores detalhes a história do ensino superior no Brasil, seus modelos, exceções e grandes eventos, aqui pretende-se apresentar este panorama de nosso objeto para que seja possível a percepção das tramas fiadas na construção disso que chamamos “ensino superior”.

Se buscarmos por uma definição, Cunha concebe universidade como aparelho de hegemonia. Em suas palavras:

A universidade, a entendemos como Gramsci, aparelho de hegemonia, que tem sua especificidade na formação de intelectuais orgânicos da burguesia. Como aparelho de hegemonia, a universidade encontra-se sujeita ela própria a uma luta hegemônica que se desenvolve no seu próprio seio, o que explica muitas das crises de identidade desse aparelho. Ao contrário de outros aparelhos de hegemonia, a universidade encontra-se, no Brasil, no cruzamento da Sociedade Política com a Sociedade Civil, combinando de modo próprio a coerção com a hegemonia. A relativa autonomia resultante dessa posição peculiar propicia a ressonância das crises que abalam o conjunto do Estado, até mesmo setores específicos dele (Cunha, 2007c, p. 14).

Este “aparelho de hegemonia” que forma intelectuais da burguesia, atualmente é espaço de convivência de burgueses e minorias com acessos distintos à permanência nos cursos e ao mercado de trabalho. Neste sentido, ao passo que se disserta sobre a aula na universidade, fala-se por consequência da formação dos profissionais que participam desta. Neste trabalho, dar-se-á ênfase primordialmente

ao profissional do ensino, que acaba por proporcionar ou reproduzir esta mesma aula universitária.

Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo (2025, p. 25), sugere que

[...] a educação superior é um nível educacional voltado à formação profissional, científica e cultural. Nesse estágio, os saberes aprendidos durante a educação básica são aprimorados mediante aprofundamento e especialização. Em outros termos, a educação superior não é melhor que a educação básica, uma vez que depende dela para ser efetivada.

A educação superior busca produzir ampliação teórica e prática em diversas áreas do conhecimento e formar para a profissionalização e para a produção de ciência. Inclusive, além de contribuir para o desenvolvimento intelectual, a educação superior também é uma etapa e um lócus fundamental para a formação cidadã e cultural, estimulando o pensamento crítico, a compreensão de questões complexas e a construção de soluções para problemas sociais.

Com essa definição, apoiada na crítica supramencionada de Cunha, é possível ter uma amplitude maior sobre o espaço educacional e suas tensões. Rabelo (2025, p. 18), afirma que toda atividade dos sujeitos no ensino superior expressa uma concepção educacional e pedagógica.

De modo consciente ou inconsciente, todas as atividades de docentes, alunos, gestores e outros sujeitos ou profissionais vinculados à educação superior expressam concepções educacionais e pedagógicas. Essas concepções reúnem entendimentos sobre educação, suas formas de operação, seus princípios e suas finalidades. Ou seja, toda prática educativa materializa uma racionalidade sobre o fenômeno educacional e como esse deve ser construído (Rabelo, 2025, p. 18).

Se a atividade no dito “ensino superior” carrega essencialmente uma concepção educacional e pedagógica, e tais concepções direcionam o fazer, e por consequência a formação profissional, cidadã e cultural dos(as) sujeitos(as), há, desta forma, um ciclo de retroalimentação das tensões que vulnerabilizam o espaço educacional quando não há clareza para os sujeitos no que diz respeito as suas próprias concepções de educação. Tais vulnerabilidades proporcionam a maleabilidade dos fazeres no espaço universitário a partir de influências que atuam de forma não diretiva, ou seja, não objetiva, mas subjetiva sob as(os) sujeitas(os), de forma que as(os) sujeitas(os) são tensionados por diferentes lógicas, e concepções educacionais e pedagógicas, bem como atravessadas(os) por outras dimensões,

como as dimensões socioeconômica, política e ideológica, como representado na Figura 1.

Figura 1– A aula universitária



Fonte: elaborado pelo autor

Ora, enquanto há tensões que tem por direção a desumanização das sujeitas a fim da manutenção da lógica capital meritocrática, em contrapartida há tensões de direção humanizadora, que tem o diálogo como fundamento do processo educativo, a problematização como método de leitura e intervenção da realidade, onde ocorre um processo de conscientização, no qual o sujeito se reconhece como parte do mundo e capaz de transformá-lo, e a busca pela superação da lógica neoliberal e meritocrática. A este tensionamento chamamos o fazer crítico-emancipatório.

Tendo em vista o docente que atua no “ensino superior”, e sua atividade profissional, é fundamental que se problematize tal formação a fim de ampliar a análise do objeto. Para tanto, recorre-se à Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargos Anastasiou (2014), que ao tratar sobre docência no ensino superior, evidenciam a primeira problematização em torno do título de professor universitário de forma que:

Quando exercem a docência no ensino superior simultaneamente a suas atividades como profissionais autônomos, geralmente se identificam em seus consultórios, clínicas, escritórios como *professor universitário*, o que indica clara valorização social do título de

professor. É frequente o uso dessa identificação nas placas, cartões e receituários de médicos, advogados, dentistas, arquitetos. Entretanto, o título de *professor*, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 35).

Curiosamente, apesar da valorização social do título de professor universitário, segundo às autoras apontam, há um consenso de que

[...] a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar [...] embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudo em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 36-37)

Tais apontamentos corroboram com os achados deste trabalho no estado da questão quanto o esvaziamento didático-pedagógico e político-pedagógico, categorizados enquanto complicadores para a aula crítica-emancipatória na universidade, e sugerem a necessidade de uma formação específica para tal atividade. Sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2014) apontam a necessidade de considerar alguns importantes aspectos durante o processo de formação de professores, sendo eles:

[...] saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 71 - grifo nosso).

É possível observar em tais categorias, aspectos que caracterizam uma forma de identificação de uma categoria maior, que é a categoria docente, ao passo que delimita, também, os sujeitos que atuam nesta posição, mas que, todavia, não se enquadram na categoria. Os profissionais com experiência em suas áreas com atuação no mercado.

Vale ainda apontar que há nesta noção de docência universitária a caracterização do fazer como ensino de determinados saberes correspondentes às

áreas de formação dos cursos, a partir de saberes didáticos, pedagógicos e da experiência do sujeito professor, não se aparta da contextualização de tais conteúdos a serem mediados, problematizados e construídos com os sujeitos, em uma noção crítico-emancipatória. A dizer que o ensino crítico-emancipatório forma profissionais críticos das mais diversas áreas.

Maria Isabel de Almeida (2012), ao referir-se à política universitária contemporânea, aponta que esta

[...] apresenta-se fortemente influenciada pelas relações do capitalismo globalizado. Com efeito, o predomínio do capital transnacional impacta as ações do Estado e influencia a cultura e a própria universidade, que vem sendo ajustada às demandas do capitalismo nacional e internacional, ou seja, aos interesses das grandes empresas públicas e privadas (Almeida, 2012, p. 47).

Tal denúncia sobre os desafios enfrentados na universidade surge acompanhada do entendimento da universidade enquanto espaço democrático e autônomo frente ao Estado, e corrobora com a visão construída ao longo do presente trabalho e a própria problemática nele levantado, visto a necessidade da resistência, aqui tratada através da aula crítico-emancipatória nas graduações, frente aos avanços do capitalismo nas universidades.

Como apontado anteriormente de forma ilustrativa na Figura 1, corroborando a autora, as influências das relações do capitalismo globalizado, que acompanham a lógica neoliberal meritocrática, localizam-se não apenas como atravessamentos das sujeitas do processo educativo, mas ativamente como tensionadores da subjetividade em disputa, como será adensado no próximo capítulo.

Sobre o entendimento de universidade para a autora, esta coloca que:

[...] a universidade orienta-se na direção de assegurar a livre manifestação do pensamento, de responder às necessidades da sociedade coletiva e melhorar a vida social, de administrar-se de maneira participativa, propiciando vivências democrática aos seus estudantes e aos que nela trabalham. Assume-se, portanto, como órgão da sociedade civil com autonomia em face do Estado e comprometida com o estudo da realidade econômica, social e política e sua transformação. Pratica a crítica do conhecimento existente, ao mesmo tempo que se dedica a discutir e questionar sua própria existência, o que pressupõe indagar continuamente sobre seus rumos e fazeres e exercitar de forma radical o seu papel social (Almeida, 2012, p.49).

Apesar desta concepção, a autora assume que a realidade prática da universidade difere de tal entendimento em decorrência de muitas influências e interferências (Almeida, 2012, p.49-50).

Enrobustecendo essa leitura com a contribuição da Psicologia Sócio-histórica, especialmente através da obra de Ana Mercês Bahia Bock e colaboradoras (2022), é possível avançar na análise da aula como território de constituição da subjetividade em diálogo com as práticas educativas. A subjetividade, nesta abordagem, não é tratada como instância privada ou isolada do sujeito, mas como produção histórico-social, que se objetiva nas interações, nas linguagens e nas instituições.

Como afirmam Odair Furtado, Ana Mercês Bahia Bock, Elisa Zaneratto Rosa, Maria da Graça Marchina Gonçalves e Wanda Maria Junqueira de Aguiar (2022):

Essa categoria refere-se ao reconhecimento da subjetividade agregada à realidade social; a realidade tem múltiplas determinações, que incluem a presença de sujeitos e sua subjetividade em sua constituição; uma subjetividade que não fica encapsulada no indivíduo, mas que se espalha nas objetivações das produções humanas, ou seja, uma dimensão subjetiva da realidade (Furtado; Bock; Rosa; Gonçalves; Aguiar, 2022, p. 34).

Tal concepção contribui para deslocar a centralidade da aula como simples lócus de ensino-aprendizagem, para entendê-la como espaço onde os sujeitos são constituídos nas relações mediadas por linguagem, saber e poder, em diálogo com a totalidade social.

Sob essa perspectiva, a aula universitária se torna também um campo de disputa simbólica, em que o currículo, os métodos e os modos de relação entre professores e estudantes materializam dimensões de subjetividade. Nesse sentido, a Psicologia Sócio-histórica permite aprofundar a análise das contradições que permeiam o cotidiano da aula universitária, reconhecendo que nela se objetivam tanto processos de alienação quanto de emancipação.

No tocante à formação docente, a contribuição dessa perspectiva é igualmente potente. Ao abordar os limites e possibilidades da prática pedagógica, Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Júlio Ribeiro Soares, Luciana de Oliveira Rocha Magalhães e Fábio Alves Gomes (2022) pontuam que:

Somente assim é possível enfrentar/superar pelo menos uma parte dos tantos processos de alienação que, por vezes disfarçados nos conteúdos e em diversos outros recursos instrumentais e simbólicos, configuram a realidade da formação dos indivíduos na escola (Aguilar; Soares; Magalhães; Gomes, 2022, p. 170).

A crítica aos processos formativos ancorados na repetição e na adaptação técnica ganha relevância quando inserida no contexto da sala de aula universitária, marcada por currículos por vezes fragmentados, descolados da realidade social dos estudantes e, muitas vezes, por práticas que ainda se filiam à lógica bancária da educação.

Dessa forma, a articulação entre Freire e a Psicologia Sócio-histórica nos permite enxergar a aula universitária como lugar de constituição de sujeitos que, em interação com os conteúdos e com os outros, produzem sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Nesse percurso, a formação docente assume a tarefa de criar condições para que a aula não seja apenas um espaço de reprodução, mas de problematização do vivido, de mediação crítica com o real.

Esta leitura é reforçada pela compreensão de que:

a subjetividade só se constitui como substância quando se objetiva, por exemplo, nas relações sociais, num texto escrito, numa fala, entre outras possibilidades; é a dialética objetivação-subjetivação própria da subjetividade humana produzida pela dinâmica das relações sociais (Brambilla; Kahhale, 2022, p. 90-91).

Assim, o processo educativo não se restringe à aquisição de saberes universitários, mas à produção de modos de ser e estar no mundo, o que inclui dimensões éticas, políticas e afetivas que atravessam a aula.

Nesse sentido, as práticas educativas, os currículos e mesmo os dispositivos tecnológicos em uso na universidade tornam-se elementos mediadores na constituição da subjetividade dos estudantes. Como destacam Jane Mery Richter Voigt, Marly Krüger de Pesce e Dhuan Luiz Xavier (2022, p. 190), “Nessa perspectiva, currículo e tecnologias digitais são compreendidos não como mero recurso externo, mas como instrumentos de mediação das relações dos sujeitos, constituindo suas subjetividades nas práticas educativas”. Essa compreensão amplia o escopo de análise do presente trabalho, permitindo-nos ler a aula universitária como fenômeno complexo, multidimensional e essencialmente formador.

Ao integrar a Psicologia Sócio-histórica ao referencial freiriano, este capítulo reitera que a aula não é apenas transmissão de conteúdo, mas espaço de criação e recriação da realidade. Reafirma-se, assim, a centralidade do diálogo, da escuta e da construção coletiva do conhecimento como caminhos para uma prática pedagógica crítica e humanizadora no ensino superior. A trama se complica a cada busca por definição e desemaranhar de nossos objetos, ao passo que encontramos diversos nós desafiadores à prática docente na perspectiva crítico-emancipatória. Contudo, não obstante das dificuldades, este trabalho é um impulso coletivo para o alto, a fim de ampliar a visão de nossos objetos para desatar nós ou esquivar-se deles. É um ato de resistência. E não há ato de resistência sem a voz dos oprimidos, nem há solução eficaz no que tange às sujeitas do processo educativo no ensino superior, sem a participação destas. Para tanto, faz-se necessário um “fazer com” em distonia de um “fazer para”.

#### 4.1. Da pedagogia

O Vento, o coqueiro balançou.  
 Olha o coco, olha o coco,  
 olha o coco, meu senhor.  
 O coqueiro  
 Foi o negro que plantou  
 No meio da Capoeira  
 Foi o senhor que mandou.  
 Para quando, para quando  
 Sinhazinha crescer  
 e sentar na sombra do coqueiro  
 e água de coco beber.  
 Olha o coco, olha o coco,  
 olha o coco, senhor [...]  
 (cantiga de capoeira)

Algumas cantigas na roda de capoeira constituem protesto e conscientização para os expectadores, mas, não obstante, também para os sujeitos da roda. A cantiga escolhida nesta epígrafe é a voz de um povo que procurou organizar-se politicamente através do canto que expunha sua realidade, denunciava sua condição de oprimido e fazia e faz a manutenção da crítica e da memória de seu grupo para que este não caísse na alienação e manipulação. A luta negra pela sobrevivência física, moral e crítica, é o ritmo e tom deste tópico.

Saviani (*apud*. Rabelo 2025, p. 21), que apesar de situar-se num horizonte epistemológico distinto daquele de Freire, proporciona a presente pesquisa um conjunto de categorias que serão incorporadas na sistematização do trabalho investigativo, quais sejam: a) filosofia da educação; b) teoria da educação; c) prática pedagógica. Segundo o autor, trata-se de três níveis de sistematização conceitual:

O nível da “filosofia da educação” evidencia as finalidades e os valores que expressam uma visão geral de ser humano, mundo e sociedade, com vistas a “orientar a compreensão do fenômeno educativo”. O nível da “teoria da educação” busca sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na educação e possibilitar a compreensão do lugar e da função da educação na sociedade, assim como organizar os métodos e processos visando dar intencionalidade ao ato educativo. Por fim, o nível da “prática pedagógica” expressa “como é organizado e realizado o ato educativo” (Saviani *apud*. Rabelo 2025, p. 21).

O que se propõe neste trabalho, enquanto concepção pedagógica não se resume a um conjunto de técnicas milagrosas de crítica e emancipação, tampouco se propõe uma prática esvaziada de instrumentação, mas sim uma práxis construída a partir dos sujeitos e com os sujeitos do processo educativo dos cursos de graduação. Um fazer comprometido socialmente, nunca neutro, que identifica os educandos-educadores e os convida a participar da construção dos saberes de suas áreas em diálogo com suas realidades, seus saberes e vivências, bem como com o coletivo, através de técnicas e tecnologias instrumentais que são utilizadas neste diálogo sem finalidade nelas mesmas. Ou seja, que uma escrita na lousa ou numa apresentação de slides não tenham por finalidade em si mesmas uma referência de caça-palavras para a obtenção de uma nota-prova, mas que sejam utilizadas como meio, tal qual as diferentes disposições de sala de aula, locais da aula, formas de interação, avaliação, convivência e produção, para a formação crítico-emancipatória comprometida socialmente, política e humanizadora. Uma formação, que apoiado em Antônio Bispo dos Santos (2023, p. 14), conhecido como Nego Bispo, não seja sinônimo de desenvolvimento, mas de envolvimento dos sujeitos.

[...] nós vamos dizer que o desenvolvimento desconecta, que o desenvolvimento é uma variante da cosmofofia. Vamos dizer que a cosmofofia é um vírus pandêmico e botar para ferrar com a palavra desenvolvimento. Por que a palavra boa é envolvimento (Bispo, 2023, p. 14).

Desta forma, uma formação que conecta os(as) sujeitos(as) com suas realidades, e faz frente à desconexão de si e do mundo de forma desumanizadora, pensando o conceito de humanização para Freire.

Apoiando-se em Luiz Carlos de Freitas (1994), quanto a didática, é necessário compreender que debruçar-se sob esta e sua reformulação, necessita, para sua superação, partir das contradições existentes na escola capitalista. Contradições que refletem as relações sociais e acabam por serem retransmitidas aos projetos políticos, pedagógicos, disputando o controle técnico/político da escola (Freitas 1994, p. 140).

Nas palavras de Freitas (1994).

Não se supera a atual didática postulando, teoricamente, outra didática, mas a partir das contradições presentes nas nossas escolas concretas (Freitas, 1994, p. 274).

A fala do autor é uma provocação ao fazer pedagógico desconectado dos(as) sujeitos(as) que dele participam, de forma que ignorar a materialidade das dinâmicas de cada escola, formulando novas teorias didáticas solucionadoras, não supera o estado atual, mas o substitui por uma nova roupagem que enfeita o processo de desumanização.

[...] acredito que a didática somente poderá ser superada à medida que parta das próprias contradições existentes na escola capitalista (Freitas, 1994, p.7).

Contradições estas que por diversas vezes surgem na diferença entre o discurso pedagógico libertador e sua prática desenvolvimentista, alienadora e alienada, ou seja, desconectada. O que sugere a necessidade da formação crítico-emancipatória do(a) sujeito(a) educador(a) previamente à sua prática docente.

[...] defendi, também, a inserção da didática no interior da organização de trabalho da escola. É uma tendência da área restringir-se à sala de aula e, dela, saltar para as relações sociais, sem enfatizar que a organização global da escola serve de elemento mediador entre tais relações sociais e a própria sala de aula. (Freitas, 1994, p.7).

O autor aponta, ainda, a “avaliação/objetivos como uma das categorias centrais da didática, na escola capitalista” (Freitas, 1994, p. 7) sugerindo a “[...] avaliação

enquanto subordinado às funções sociais da escola numa sociedade capitalista - ainda que no seio de contradições - destacando-se que a avaliação está imbuída das relações sociais” (Freitas, 1994, p.259). Transfere-se tais apontamentos ao dito ensino superior, de maneira que a superação da lógica neoliberal meritocrática, tão vigente na universidade resultante do capitalismo, alinha-se com uma prática que evidencie, problematizando em prática dialógica com os sujeitos, as contradições, tensões e disputas a fim de, através da crítica emancipatória, alcançar a humanização dos sujeitos.

A concepção de educação contida neste trabalho, como muito mencionado ao longo deste, dialoga com Paulo Freire, bem como fez Rabelo (2025, p.21), quando pensando a pedagogia universitária de linha crítica, concebe educação da seguinte forma:

Com essa perspectiva, a educação é um fenômeno de humanização. Ou seja, é por meio da educação que o hominídeo da espécie homo sapiens se torna ser humano, ser cultural. Mais que isso, a educação é também conscientização ética e política, um processo de descoberta de si como ser inacabado e participante de uma comunidade social com múltiplas relações de poder. Assim, no desvelar ontológico propiciado pela educação, nos tornamos capazes de problematizar e compreender quaisquer elementos da realidade, portanto, do momento histórico que vivemos e, se julgarmos necessário e desejável, modificá-los, sempre com vistas a sermos mais, em um aperfeiçoamento interminável (Rabelo, 2025, p. 21 - grifo nosso).

Pensar este fenômeno de humanização implica, também, dar atenção às formas dos sujeitos relacionar-se entre si. Desta forma, Dante Moreira Leite (1983, p.1), ao tratar sobre o “estranho e o conhecido”, quando falava do caráter nacional brasileiro, apontou enquanto prováveis tendências fundamentais no ser humano a admiração e aceitação, ou o desprezo e a recusa ao grupo estranho. Contudo, não obstante à relação com o grupo estranho, o autor indica que a relação participativa do indivíduo com seu próprio grupo provoca sentimentos de segurança e bem-estar a partir da pressuposição de entender e ser entendido. Este universo conhecido é tido como próximo, amigo, cujo reencontro é alegria e consolação.

Ao pensar a aula e seus sujeitos é possível dizer que há no campo uma diversidade de universos sobrepostos que criam na sala de aula um espaço novo de relações e tensões onde é possível construir. Contudo, a direção desta construção pode variar a depender de sua tendência, que inclina-se a partir das escolhas dos sujeitos. Se, por exemplo, o professor impõe seu universo de maneira a suprimir os

demais, utilizando-se de autoridade de um saber, o espaço para que outros universos se manifestem se fecha, e a consolação e conforto do reencontro do sujeito com seu universo é desprezado. Enquanto em um fazer dialógico dos sujeitos há uma valorização de seus saberes e um espaço de construção, troca e pertença.

Mas faz-se importante não resumir a noção de diálogo ao ato da fala, da verbalização ou de pequenas pausas de uma palestra. O diálogo entre os sujeitos está em cada forma de expressão dos sujeitos para a comunicação em um espaço de troca. De forma que um espaço pode valorizar ou não o diálogo tornando-se ou não um espaço de conforto ou de hostilidade.

Chimamanda Ngozi Adichie (2019) em seu livro “O perigo de uma história única”, adaptação de sua primeira palestra no TED Talk em 2009, já relatava sua experiência de produção de histórias que reproduziam uma realidade de livros estrangeiros, sobre realidades estrangeiras que eram alheias a sua.

Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos [...] Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. (Adichie, 2019, p. 13-14).

Pensar uma pedagogia que traz para a aula ou sala de aula universitária a riqueza das realidades de cada sujeito é pensar uma pedagogia democrática, onde não há espaço para a intolerância, e onde o encontro dos saberes e ciências constroem coletivamente uma formação crítico-emancipatória. Enquanto conceber uma pedagogia que pressupõe o professor como farol que ilumina os desprovidos de luz e prolifera sua grandeza como chama que consome a lenha, é, para além de violento com os sujeitos, sobrecarga para o docente que necessita carregar em si o saber e a busca de saber de todas as realidades dispostas a sua frente, em curto espaço de tempo e sob grande demanda burocrática. Neste papel, confere-se à professora ou professor o espaço, o poder e o protagonismo do processo de formação.

Adichie (2019), ao passo que traz sua experiência com os livros, aponta que a história única é uma consequência da detenção de poder de uns sobre outros, e que esta história é modeladora de formas de pensar.

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder.

O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. (Adichie, 2019, p. 22-23).

Evidenciar as relações de poder que atravessam a trama da formação universitária é elucidar um dos fios comumente ocultos, e arrisco dizer que propositalmente maquiados para que não sejam percebidos, para que seja possível afastar-se da alienação e marginalização, e aproximar-se da emancipação pela crítica.

Pensar a concretização de um planejamento de aula, da instrumentação deste fazer, do espaço, da avaliação, ou o fazer pedagógico como um tudo na universidade na perspectiva deste trabalho, envolve que tais práticas sejam artesanais e personalizadas, construídas com os sujeitos, pensadas a partir da pesquisa das realidades em dialética com o currículo obrigatório da área, sem perder de vista o intencionalidade dos meios escolhidos como ferramentas para o fazer pedagógico, bem como o compromisso social. Ou seja, não trata-se de solucionar a educação universitária com uma roda de conversas, protocolos, ou avaliações de desempenho totalmente inovadoras, mas cristalizadas antes mesmo do contato com os sujeitos, mas trata-se de posicionamento e conexão coletiva que sobrevive às estruturas institucionais com responsabilidade e compromisso com a formação através da pertença, participação e construção de todos os envolvidos. É, enquanto docente, fazer-se perguntar: quem são as(os) discentes da/das turmas que estou assumindo? Quais as obrigações institucionais que tenho que cumprir? Como os saberes que tenho a introduzir no grupo se relaciona com as realidades deste grupo? Como as áreas deste curso de formação se relaciona com as realidades deste grupo? Quais técnicas e tecnologias posso utilizar ao longo da construção, avaliação e monitoramento do processo pedagógico universitário?

Em suma, neste trabalho entende-se por pedagogia a ciência da educação, e educação como um fazer coletivo, dialogado e dialético entre os educandos-educadores e educadores-educandos, horizontalizado, com finalidades, se pensarmos no “ensino superior”, de formação profissional, cidadã e cultural, com

nuances que variam ao pensar no curso e suas áreas optados na universidade, mas que tem comum entre si uma intencionalidade crítico-emancipatória que é possível alcançar a partir de construção conjunta entre discentes e docentes, não obstante do corpo educacional, que por sua vez constitui apoio substancial para o processo de formação. Uma construção conjunta onde a prática docente não seja solitária ou competida, mas sim unida com sua categoria.

Até aqui, nos quatro primeiros capítulos, foi traçado o percurso que sustenta toda a investigação. Na Apresentação, a partir do trajeto pessoal e profissional que despertou as inquietações centrais do estudo, foram apontadas as vivências enquanto estudante, capoeirista e educador informal na periferia a fim de situar o(a) leitor(a) em um ponto de partida para a compreensão da pesquisa. Enquanto, no Capítulo 1, definiu-se o problema de pesquisa, explicitam-se objetivos, pressupostos e o referencial fenomenológico-hermenêutico, bem como os procedimentos adotados para a análise do conteúdo. Em seguida, o Capítulo 2 aprofundou a conceituação de “aula” e “sala de aula” em suas dimensões etimológica, ontológica, teleológica e histórica, dialogando com a pedagogia crítico-emancipatória de Paulo Freire. O Estado da Questão (Capítulo 3) mapeou as principais produções acadêmicas sobre a aula universitária, apontando lacunas sobretudo na formação docente para a atuação em tal posição, bem como na participação dos(as) estudantes no processo educativo enquanto sujeitos(as), e não consumidores ou depósitos de conteúdo. No Capítulo 4, analisam-se as tensões entre a lógica bancária e as potencialidades de usos problematizadores, dialógicos e politizados do espaço-tempo pedagógico no ensino superior.

Por esse itinerário teórico-metodológico, consolidam-se as bases imprescindíveis para deslocar o foco da análise ao mundo empírico. É nessa passagem que se insere o próximo capítulo: a partir dos fundamentos construídos e das lacunas identificadas é introduzido, no Capítulo 5, as categorias de análise que orientarão as entrevistas com estudantes de Pedagogia na Baixada Santista. A rigor, esse capítulo inaugura o momento em que as vozes das participantes ganham protagonismo, organizadas em eixos a priori – diálogo, emancipação, aula emancipatória, papel do professor e papel do aluno – e enriquecidas pelos recortes a posteriori emergentes das falas. Assim, a ponte entre o referencial teórico e a investigação de campo estabelece-se, marcando a transição da fundamentação conceitual para a sistematização dos dados que evidenciarão desafios, estratégias e

perspectivas para a efetivação de uma aula concebida como ato político, ético e libertador.

## 5. DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE: ENTREVISTAS COM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NA BAIXADA SANTISTA

Pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 2022, p. 43).

A fim de analisar as entrevistas realizadas com estudantes de Pedagogia do município de Santos, optou-se pela adoção da Análise de Conteúdo, conforme delineada por Lawrence Bardin (2011), como técnica metodológica central de interpretação. Esta escolha metodológica deve-se à sua reconhecida capacidade de sistematizar os sentidos emergentes da fala, tornando visível a tessitura de significações que atravessam o discurso das participantes e permitindo, assim, operar uma aproximação rigorosa entre os dados empíricos e os fundamentos teóricos da pesquisa. A análise de conteúdo, neste trabalho, foi aplicada em sua vertente qualitativa, buscando não a quantificação das ocorrências, mas a emergência de categorias de análise capazes de revelar os núcleos estruturantes da percepção das estudantes sobre a aula universitária crítica e emancipatória.

Segundo Bardin, a análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Nesse sentido, as entrevistas foram tratadas como discursos mediados por condições histórico-sociais, representando expressões de uma subjetividade que não é individual ou essencial, mas historicamente situada. As unidades de sentido foram recortadas por meio de um processo de pré-análise, codificação e categorização, culminando na elaboração de categorias a priori, derivadas do referencial teórico (em especial Paulo Freire), e categorias a posteriori, construídas a partir da emergência empírica das falas.

Para além da dimensão técnica, a presente pesquisa fundamenta-se na Psicologia Sócio-histórica, ancorada no materialismo histórico-dialético e desenvolvida, entre outros, por Bock, Aguiar, Furtado, Brambilla e Kahhale (Bock *et al.*, 2022), como referencial teórico-metodológico para compreender o fenômeno da subjetivação das entrevistadas no processo formativo universitário. Nesta perspectiva, as falas são compreendidas como expressões de subjetividades constituídas na relação dialética entre o sujeito e a sociedade, ou seja, como produtos históricos da mediação entre a vivência individual e as determinações coletivas, culturais, institucionais e políticas que a atravessam.

Não se trata, portanto, de interpretar as falas das entrevistadas como meras opiniões isoladas, mas como construções simbólicas enraizadas em práticas sociais. Como afirma Brambilla e Kahhale, (2022, p. 90), “a subjetividade, nessa perspectiva, é concebida como expressão do modo como o sujeito significa, pensa e sente o mundo em que vive e a si mesmo nesse mundo”. A fala, nesse sentido, é um lugar de objetivação da experiência subjetiva e, ao mesmo tempo, um território de disputa simbólica entre projetos formativos antagônicos – a formação crítica e a lógica tecnicista que permeia o ensino superior. O discurso das estudantes, portanto, revela mais do que a percepção sobre a aula: ele é também um modo de estar no mundo, expressão de um sujeito que se constitui nas contradições da realidade universitária e da sociedade neoliberal que a sustenta.

A articulação entre Bardin (2011) e a Psicologia Sócio-histórica permitiu, assim, compreender os conteúdos latentes presentes nas entrevistas, tensionando as representações hegemônicas e buscando desvelar os sentidos produzidos pelas estudantes sobre o que é uma aula, quem é o professor, quem é o aluno e quais as possibilidades e obstáculos para a construção de uma aula verdadeiramente crítica e emancipatória. Essa operação interpretativa não visou à neutralidade científica, mas à leitura comprometida com a transformação da realidade, com o diálogo e com o desvelamento das estruturas que condicionam o fazer pedagógico.

Assim, as categorias construídas nesta análise não se apresentam como verdades absolutas, mas como ferramentas provisórias de leitura da realidade, úteis para compreender os movimentos de resistência, de conformidade, de sofrimento e de emancipação que se expressam nos discursos das entrevistadas. A pesquisa, deste modo, afirma-se como uma prática política de escuta e interpretação da

realidade, ancorada no compromisso com a formação de sujeitos históricos capazes de sonhar e lutar por uma educação mais justa, crítica e humanizadora.

### 5.1. Do perfil das entrevistadas

Quem é você que acaba de chegar?  
 Quem é você que acaba de chegar?  
 (cantiga de capoeira)

Ao perceber a presença de uma pessoa nova próxima a roda, o cantador inicia a cantiga em um formato de diálogo onde a pessoa quem chega faz sua apresentação cantada e rimada, ou, na ausência deste saber, a cantiga alerta os demais que há uma nova presença no espaço. Evocando esta cantiga, dentro da noção de apresentação de sujeitos, far-se-á a caracterização das sujeitas da pesquisa.

Para a delimitação das sujeitas da pesquisa foram selecionadas estudantes de pedagogia a partir dos seguintes critérios de exclusão: ser caloura do primeiro semestre de primeira graduação; não ser estudante na região da baixada santista; ser estudante de Educação a distância (EAD). Bem como critérios de inclusão: ser estudante de graduação em pedagogia atualmente matriculada em uma instituição da baixada santista; ser estudante do sexo feminino.

Quadro 12 – Critérios de inclusão e exclusão das entrevistadas

<b>Critérios de exclusão</b>	ser caloura do primeiro semestre de primeira graduação
	não ser estudante na região da baixada santista
	ser estudante de ensino à distância (EAD)
<b>Critérios de inclusão</b>	ser estudante de graduação em pedagogia
	ser estudante do sexo feminino
	ser estudante na região da baixada santista

Fonte: elaborado pelo autor

Desta forma, como mencionado anteriormente, os critérios de exclusão justificam-se respectivamente por: não entrevistar calouras de primeiro semestre de primeira graduação considerando a pouca vivência nesse cenário, ou seja, não terem experienciado ao menos um semestre no curso de graduação, e, desta forma, organizado algumas representações a respeito de sua condição no que tange ao objeto aqui investigado, bem como optou-se por não entrevistar estudantes de graduação de fora na região da Baixada Santista para que houvesse delimitação territorial e público acessível ao pesquisador no período de tempo e condições

estipuladas ao longo da pesquisa. Por fim, optou-se por não entrevistar estudantes de Educação a distância (EAD) para evitar lacunas no trabalho quanto a análise diferencial entre a experiência de estudantes de curso presencial e a distância.

Já no que tange aos critérios de inclusão, optou-se por dar voz às estudantes de curso de pedagogia que identificam-se com o sexo feminino devido à escassez de sujeitos que enquadram-se em outros públicos enquanto estudantes de pedagogia. Quanto ao recorte territorial, como supramencionado, optou-se pela Baixada Santista por possibilidade de acesso ao público, e para constituir uma categoria menos abrangente. Por fim, o critério que incluiu estudantes de pedagogia, constitui recorte de um único curso para a delimitação do público, contudo, optou-se pelo curso de pedagogia devido ao campo de estudo das estudantes relacionar-se com a formação de professores, e desta forma com o objeto desta pesquisa.

Os convites às entrevistadas ocorreram via rede social através da divulgação da pesquisa em grupos de *WhatsApp* com estudantes de pedagogia. Todas as estudantes que se dispuseram a participar da pesquisa atendiam aos critérios necessários da pesquisa. Após alinhados os detalhes e marcadas as datas da entrevista, estas foram realizadas de maneira remota via *Google Meet*, com gravação e transcrição autorizadas pelas participantes.

Para as coletas, inicialmente foi solicitada a autorização da realização de entrevistas com estudantes do curso de pedagogia para a coordenação do mesmo através de documento escrito com descrição da pesquisa, da entrevista e suas etapas. Em um segundo momento foram contatadas estudantes de graduação em pedagogia através de grupos universitários online por meio da divulgação da pesquisa em grupos de *WhatsApp*. Todas as estudantes que se dispuseram a participar da pesquisa atendiam aos critérios necessários da pesquisa.

Em seguida, foram propostas as participações destas na pesquisa e apresentado o TCLE a ser devidamente assinado. Por fim, foram realizadas entrevistas individuais em formato virtual remoto via *Google Meet* com gravação e transcrição via *software* específico e armazenamento em dispositivo móvel.

Quadro 13 – Síntese do perfil individual das entrevistadas

	Idade	Semestre	Instituição	Experiência docente
Entrevistada 1	55 anos	7º	Universidade Privada	660 horas com público infantil

Entrevistada 2	50 anos	7º	Universidade Privada	15 anos com adultos em organizações, e crianças e adolescentes em ONG
Entrevistada 3	21 anos	7º	Universidade Privada	3 anos com público infantil
Entrevistada 4	20 anos	4º	Universidade Privada	2 anos com público infantil
Entrevistada 5	21 anos	7º	Faculdade Privada	3 anos com público infantil

Fonte: elaborado pelo autor

Desta forma, as estudantes entrevistadas constituem perfil de 20 a 55 anos, são majoritariamente concluintes de cursos de pedagogia presenciais de universidades e faculdade privadas na região da baixada santista, moradoras de municípios da baixada santista, com experiência de 2 a 15 anos majoritariamente em instituições de ensino com público infantil. Segundo às entrevistadas, suas experiências derivam de trabalhos voluntários, estágios obrigatórios, estágios não obrigatórios, e, no caso das entrevistadas 1 e 2, de empregos anteriores. Vale ressaltar que, segundo os relatos, ao longo de suas experiências de estágios às entrevistadas chegaram a assumir posição de docente em instituições de ensino e ONGs.

## 5.2. Dos resultados e da análise por categorias

Capoeira é luta, é dança  
 Capoeira é arte, é magia  
 Capoeira é o meu jeito de ser  
 Capoeira é minha filosofia  
 (cantiga de capoeira)

A cantiga apresentada é cantada comumente em momentos da roda onde a exaltação a capoeira surge como expressão de alegria, ou solicita aos jogadores que explorem mais o diálogo na roda para além da luta, ou apresenta ao público expectador as múltiplas facetas da capoeira. Neste tópico, optou-se pela escolha deste trecho a fim de evocar o sentido de diversidade de percepções, categorias e concepções possíveis a respeito do objeto.

A coleta procurou compreender as percepções das estudantes sobre o papel do diálogo e da construção coletiva de conhecimento em suas práticas pedagógicas

e formativas, e as categorias foram elencadas conforme o as problemáticas surgidas durante a elaboração da pesquisa.

Para tanto, recorreu-se às categorias a) Diálogo; b) Emancipação; c) Aula emancipatória; d) Papel do professor; e) Papel do estudante.

Quanto às categorias levantadas, faz-se importante dizer que o enquadramento teórico empregado em tais escolhas não traz, durante a entrevista, uma relação de confirmação, refutação, ou, até mesmo, uma leitura das entrevistas a partir de tais conceitos. Mas, de uma análise a priori dos conceitos, somada à análise posteriori das representações de tais palavras no contexto do curso de pedagogia para as estudantes. De maneira a emancipar a palavra de um aprisionamento teórico conceitual para que emerjam, a posteriori, as multifaces e ressignificações destas por parte das estudantes através de suas próprias experiências.

Por fim, far-se-ão aproximações das análises a priori e a posteriori a fim de dissertar sobre o tema problema neste trabalho.

### 5.2.1. Diálogo a priori

Se nos ancorarmos no pensamento freiriano, o diálogo é um dos princípios fundamentais para a construção do conhecimento e para a emancipação dos sujeitos.

Na obra “Dicionário Paulo Freire”, Jaime José Zitkoski, ao debruçar-se sob o verbete “Diálogo/Dialogicidade” sugere que o conceito para Freire se dá da seguinte forma:

[...] através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação. [...] o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis* social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos* cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca. (Zitkoski, 2015, p. 198).

O autor aponta ao leitor, enquanto exemplo da localização do diálogo na práxis educativa, a coluna basilar da educação libertadora. Desde “a definição e escolha dos

Temas Geradores e do conteúdo programático de uma educação libertadora”, até “toda relação pedagógica” independente da formalidade ou localidade desta relação.

o diálogo freiriano deve começar já na “busca do conteúdo programático”, em que estão implicados saberes diferentes, que não podem ser impostos por alguém, mas podem emergir a partir da comunicação crítica e esperançosa sobre nossa condição no mundo. O desafio freiriano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso ser mais (Zitkoski, 2015, p. 198).

Desta forma, se faz possível conceber o diálogo freiriano como o encontro entre dois ou mais saberes horizontais, não hierárquicos, não acabados, onde os sujeitos apresentam uns aos outros seus mundos e suas experiências, de maneira que estas vivências possam ser problematizadas com intencionalidade de emancipação.

#### 5.2.2. Diálogo a posteriori

Durante as entrevistas realizadas na coleta, foi possível levar em consideração que as participantes reconhecem a importância do diálogo na aula. Contudo, há uma mescla entre o que as participantes representam enquanto diálogo. Há representações de diálogo enquanto dois conhecimentos que se apresentam durante uma proposta temática, e comunicação entre os participantes do ato pedagógico, estando esta última representação mais presente nas falas das participantes.

Não, eu não acho que o diálogo seja uma concessão, [...] eu acho que é uma consequência da aula mesmo. É um fato que acontece durante a aula [...]. Tem que ter o diálogo, você tem que saber o que o outro sente, de onde o outro vem, qual a ideia que tem, eu acho que o diálogo só ajuda. [...] como que você quer ter uma aula emancipatória se você não tem diálogo? [...] o diálogo deveria ser a primeira aula em qualquer nível. O diálogo com cada um dos alunos. (Entrevistada 1 - grifo nosso).

A Entrevistada 1, apresenta diálogo como um importante componente da aula, de forma que este não está dissociável da aula, além de ser em si uma troca entre os sujeitos do ato pedagógico ao que se refere a conhecer os(as) participantes deste diálogo, suas ideias e realidades. Há, desta forma, uma percepção de diálogo que coaduna com este trabalho ao passo que este constitui-se como fundamento para a prática educativa e de onde surgem os saberes e evidenciam-se os sujeitos.

O diálogo é fundamental em qualquer tipo de relação, então o diálogo tanto pode partir do professor, como também pode partir do aluno e também, às vezes, o diálogo entre aluno e aluno também é interessante e tem uma evolução, porque aquele aluno interagindo com outro aluno, vai aprender, interagir em sociedade, ele vai aprender a respeitar o próximo. Então não existe só o diálogo entre professor e aluno, existe o diálogo entre aluno e colega, entre o aluno e inspetor de aluno, entre o aluno e a moça da cantina. Então todos que estão dentro da escola, são educadores, São mediadores, então o diálogo tem que existir entre todos. [...] tem que ser com intencionalidade. Se você é professor, e você está mediando uma sala. Se você está precisando de atenção em um diálogo entre outro aluno, aquele diálogo você tem que transformar com as ferramentas que você aprendeu na faculdade em diálogo que seja voltado para a aula, que seja voltado para a construção do aluno como cidadão. Então, você como professor, você sempre tem que estar antenado a esses diálogos [...] porque se você não se comunica, como que você vai ensinar algo para alguém? E pior, como vou saber se o aluno está aprendendo? Se ele não tem abertura ou se ele não fica à vontade para falar, "Professora, eu não estou conseguindo entender." Eu nunca vou conseguir ensinar nada para esse aluno, ele não vai aprender. Então, se eu for uma pessoa rígida, uma pessoa dura, uma pessoa que ele tenha medo ao invés de me respeitar, ao invés de me ver como uma solução, esse aprendizado não vai acontecer. (Entrevistada 2 - grifo nosso).

A Entrevistada 2, sugere diálogo enquanto sinônimo de comunicação e interação, podendo estar situados, e desta forma serem instrumentos, no processo pedagógico de sala de aula com intencionalidade. Vale atentar-se que a noção de diálogo apresentada, apesar de citada como fundamental, não localiza-se como um fundamento da prática educativa que horizontaliza a sala de aula e valoriza o saber do educador-educando, mas sim como uma noção de responsividade com protagonismo do professor, e acompanha uma relação de poder onde o(a) professor(a) têm, ou deve ter, o controle, de forma branda e gentil. Há, portanto, uma tensão entre as concepções de diálogo deste trabalho e a apresentada pela entrevistada. O diálogo enquanto fundamento do processo educativo procura horizontalizar os sujeitos desde o cerne do processo. Não por um momento ou como comunicação entre os participantes.

O diálogo dentro de uma sala de aula, dentro de uma aula, é fundamental. Porque se não tem esse diálogo, não tem um aprendizado. Não tem como eu aprender ali, quieto, sem conseguir expressar as minhas dúvidas, sem conseguir expressar os meus questionamentos. Então, não é algo que o professor permite. Ele está ali para ser receptível. Só que acaba que, em muitos casos, não tem

essa troca. A gente entende isso. Bom, no meu quesito, na faculdade, essa troca existe [...] a gente não tem aula sem diálogo. Porque, se não tem diálogo, na verdade, não é uma aula. Eu estou só palestrando ali para 40 alunos. [...] no aprendizado, é muito necessário ter trocas de informações, tanto entre os alunos, quanto com o professor. Porque, como eu disse, o professor vai conduzir o aluno. É necessário, é o que eu acho adequado, ele conduzir a aula. Então, aquele aluno, ele tem que buscar saber sozinho, sozinho, assim, entre aspas, né? Então, ele precisa ter esse diálogo com um colega de turma que, tipo, vai ter a opinião diferente dele e, nisso, já vai criar outros questionamentos nele, que ele vai conseguir levar para o professor, que ele vai conseguir levar para casa e pesquisar até sozinho. (Entrevistada 3 - grifo nosso).

A Entrevistada 3 aponta para diálogo como questão fundamental para a aula, sugerindo o diálogo enquanto comunicação dialética e imprescindível a aula, afirmando que sem diálogo a aula é uma palestra. Vale ressaltar que a categoria de diálogo que surge na fala da entrevistada 3 configura-se enquanto comunicação de questionamentos, troca de informações e construção de opinião, que são possíveis consequências de uma problematização do docente que conduz a aula, apesar desta compreensão não estar propriamente dita pela participante. Há desta forma uma percepção de diálogo dentro da visão da aluna. A sujeita que se constrói a partir da busca pelo saber, por meio de trocas com colegas e professores utilizando-se de questionamentos e exposições. A noção de “troca” no diálogo para a participante não corresponde a noção deste trabalho, qual percebe uma troca horizontal de saberes e percepções de mundo que compõe a realidade ao passo que estas justapõem-se e constroem novos significados, além de construir a própria aula ao longo dela.

Eu acho que o diálogo em uma aula tem que ser de uma forma orientada e para não virar bagunça, porque se deixar, por exemplo, a minha sala tem 70 pessoas, se deixar vira uma feira ambulante que todo mundo quer falar, todo mundo quer gritar e todo mundo quer colocar suas ideias. Então, eu acho que uma aula com diálogo é uma aula que tem que ser bem orientada, tem que ter um...não um tema obrigatório que as pessoas têm que seguir, mas tem que ter um pensamento sobre um tema. Então, eu posso falar sobre outro tema se esse influenciar no tema geral, né? Para não virar simplesmente uma bagunça ou simplesmente só os alunos falarem e o professor não. [...] pode sim atrapalhar a aula se não tiver um enfoque ou se não tiver uma organização. Se todo mundo quiser falar, ninguém respeita o outro. Mas eu acho que pode ser algo que ajude se nós soubermos respeitar a opinião do outro, o outro souber respeitar a minha opinião e o professor souber dar a oportunidade da gente também se expressar e não só ele ficar falando lá na frente. [...] O diálogo, eu acho que é a ponte de tudo. Porque se eu não tiver diálogo com o meu professor, eu não consigo capacitar mais conhecimentos. Ou se eu

não tiver diálogo com o meu colega, eu não consigo fazer um projeto que eu tanto desejo. (Entrevistada 4 - grifo nosso).

A Entrevistada 4 apresenta, ainda, a dificuldade do diálogo à medida que este não tem mediação durante a aula. Mediação esta que orienta e costura as participações em uma só trama de aula para que os sujeitos compreendam uns aos outros e construam conhecimento. Apontando, ainda, para dificuldades da sala de aula no que tange ao número de estudantes por sala, corroborando com Freire e Shor (2013) quanto as condições precarizadas na educação.

É importante notar que há uma concepção de diálogo, na percepção da Entrevistada 4, enquanto instrumento apartado da aula. Um instrumento valorizado pela participante quando bem utilizado pelo(a) professor(a). Contudo, esta noção de diálogo aloca, novamente, a(o) docente em uma posição de poder e controle, verticalizada, que acaba por cobrar seu exercício de poder para manutenção/condução da aula com seus participantes. Novamente, vale ressaltar a diferenciação basal entre tal percepção e a deste trabalho, quando o tensionamento ocorre à medida que a compreensão de diálogo como fundamento da aula choca-se com a compreensão de diálogo como instrumento na aula, representando a aula de duas formas distintas, a dizer que uma é horizontalizada e outra verticalizada.

A percepção de diálogo enquanto troca de saberes, e “a primeira aula”, como explica a Entrevistada 1 quando se refere ao diálogo no primeiro contato com os estudantes a fim de conhecer os sujeitos do processo educativo, está alinhada à concepção freiriana de que o diálogo é condição essencial para a humanização e para o desenvolvimento do pensamento crítico. Claro, que se faz necessário considerar que a educação superior ainda enfrenta desafios estruturais que dificultam a prática dialógica. Como discutido anteriormente nesta dissertação, muitos cursos universitários continuam baseados em uma transmissão hierárquica de conhecimento, em que o professor exerce um papel de detentor absoluto do saber, para além da quantidade de estudantes por sala de aula, como denunciado pela Entrevistada 4.

A Entrevistada 4 problematiza, ainda, essa realidade ao apontar que, muitas vezes, a tentativa de dialogar dentro de uma estrutura bancária pode gerar confusão: “Se deixar, vira uma feira ambulante que todo mundo quer falar, todo mundo quer gritar e todo mundo quer colocar suas ideias”. Esse depoimento revela uma tensão entre a necessidade do diálogo e a falta de uma estrutura que o organize de maneira

produtiva, como sugerido por Freire, o diálogo exige intencionalidade pedagógica, planejamento e o compromisso de ambas as partes em construir conhecimento (Freire, 2021). O desafio, portanto, não é apenas promover o diálogo, mas garantir que ele seja estruturado de forma a produzir um aprendizado significativo e não apenas um espaço de trocas dispersas de opiniões.

O apontamento da Entrevistada 4 sobre a quantidade de estudantes por sala de aula, somado a sua percepção de aula típica na graduação, onde:

Aula típica seria aula que o professor está lá na frente, a professora, nós alunos sentados, enfileirados e ele explicando a matéria, ou ela explicando a matéria, o slide rolando e sem, vamos dizer, uma troca de experiência entre o professor e o aluno. Aquela aula migrada totalmente pelo professor, contextualizada somente no professor e passando somente os conhecimentos do professor, sem a troca entre aluno e professor. (Entrevistada 4 - grifo nosso).

Sugere resquícios de uma estrutura bancária que ainda possa persistir na graduação, mesmo em cursos que teorizam sobre a necessidade de um ensino problematizador. Contudo, as demais participantes apontam para uma diversidade de métodos utilizados em aula, com prevalência da roda de conversa, como formato de diálogo sobre um tema apresentado durante a aula, ou através de conteúdo visto previamente.

Por fim, vale evidenciar que a leitura das falas das participantes aqui realizada, apesar de influenciada pelo referencial teórico empregado, não procura enjaular as representações destas em conceitos teóricos, mas fazer uma relação entre tais representações das palavras emancipadas dos conceitos, com os conceitos nas categorias a priori. Tal apontamento contempla, também, as análises a seguir.

### 5.2.3. Emancipação a priori

A emancipação na pedagogia freiriana, é componente essencial de uma educação para o desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos.

Para Moreira, no “*Dicionário Paulo Freire*” a emancipação se configura como o processo de libertação do oprimido, possibilitando a construção de uma consciência crítica que transforma a realidade, referindo-se à esta libertação como uma libertação “das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social” (Moreira, 2015, p. 246).

Moreira define o pensamento de freire, quanto ao papel da educação libertadora sobre a emancipação, como

Nesse processo histórico, a educação popular contribui enquanto um instrumento e um espaço necessário para a construção de processos de libertação, diante da problematização e reflexão crítica inseridas na realidade das pessoas e das classes oprimidas. Dessa forma, o educador comprometido com a construção de um projeto político transformador constrói a sua docência voltada para a autonomia do educando, valorizando e respeitando a sua cultura e o seu acervo de conhecimentos empíricos junto à sua individualidade (Moreira, 2015, p. 198).

Consolidada, portanto, a compreensão teórica da emancipação como processo dialético de libertação humana, comprometido com a superação das estruturas de opressão e com a constituição histórica de sujeitos ético-políticos capazes de intervir no real, torna-se possível avançar para a dimensão vivida deste mesmo conceito. Se até aqui delineou-se o contorno epistemológico da emancipação sob o crivo da pedagogia crítica, notadamente a partir da obra freiriana, a sequência do trabalho se dedicará a problematizar o modo como tal categoria se manifesta, se tensiona ou se reconfigura na concretude das experiências formativas. Não se trata de aplicar rigidamente o conceito ao vivido, mas de colocar em diálogo o horizonte teórico e a realidade, permitindo que ambos se iluminem mutuamente. É nesse movimento que se insere o próximo tópico, no qual a emancipação será abordada em sua expressão empírica: não mais como ideal normativo, mas como construção situada, marcada por contradições, deslocamentos e possibilidades abertas no cotidiano da formação docente.

#### 5.2.4. Emancipação a posteriori

As entrevistadas demonstram que a transição para um modelo educativo emancipador não ocorre de forma linear. A Entrevistada 3, por exemplo, expressa o estranhamento inicial diante da liberdade oferecida em algumas disciplinas:

No início, eu achava estranho, vou ser bem sincera. O professor chega ali e dá a oportunidade de a gente criar, de a gente, não só, mas dar caminho ao nosso conhecimento. Então, eu achava muito estranho, por exemplo, uma professora chegar, dar um texto e falar assim, “ó, vocês podem produzir o que vocês quiserem com esse texto.” Eu ficava, “meu Deus, mas o professor não vai mandar eu fazer tal coisa,

o professor não vai falar para mim, e o que eu vou fazer?” E aí, durante o percorrer do curso, durante, como eu posso falar, o conhecimento aprimorado das coisas, eu comecei a ter realmente visão de que se ele está fazendo isso, é porque eu consigo fazer alguma coisa. (Entrevistada 4 - grifo nosso).

Esse depoimento ilustra uma dificuldade comum entre estudantes que ingressam no ensino superior com uma expectativa de ensino diretivo e prescritivo. Como discutido no Capítulo 3 desta dissertação, essa concepção está enraizada em práticas educacionais tradicionais que priorizam a memorização e a reprodução de conteúdo, contudo, o depoimento demonstra o processo de empoderamento da estudante. De sua autoconfiança no processo educativo, de forma que pudesse colocar-se como sujeita daquela dinâmica pedagógica. Temos aqui, emancipação enquanto liberdade e independência no ambiente acadêmico.

A Entrevistada 1 corrobora com o depoimento ao passo que relata sua percepção de um processo de transformação gradual entre seus colegas:

A gente tem exemplo na sala de aula de alunos que, quando começaram, eram quietos, mas agora foram transformados. A pessoa não fica quieta, a pessoa lê, tem sua opinião, debate sua opinião e entende a opinião do outro (Entrevistada 1).

Essa mudança reflete um dos elementos centrais do pensamento freiriano: a consciência crítica não é imposta, mas desenvolvida no diálogo e na prática social.

Além disso, é importante destacar que essa transformação não ocorre apenas no nível individual, mas reflete um processo coletivo. Como argumenta Freire “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2022, p. 95).

Portanto, a prática emancipatória na sala de aula não depende apenas da mudança de postura do estudante, mas de uma reformulação mais ampla da dinâmica educacional, incluindo a postura dos professores, as metodologias adotadas e o compromisso institucional com a transformação social por meio da educação.

Ainda assim, para identificarmos a representação de “emancipação” para as estudantes, vale analisar algumas falas:

Então, você começa, você vai juntando as ideias de todo mundo e você começa a entender que o todo faz parte de um. Mas, com isso, você também aprende que, apesar de várias pessoas terem lido o mesmo texto e terem sido críticas, e as críticas que levam na hora de

uma discussão diferente, mas é uma coisa sua. Apesar de os outros terem opiniões diferentes, levam ao mesmo objetivo. Acho que a emancipação é isso, né? É você ler, você entender que tem uma outra visão, que as pessoas têm outra visão, mas a sua também é válida. (Entrevistada 1 - grifo nosso).

A Entrevistada 1 sugere que emancipação está relacionada a entender e aprender, num sentido de desconstruir verdades a partir do contato com diferentes perspectivas de um mesmo objeto. Aqui aloca-se a noção do paradigma fenomenológico-hermenêutico, presente neste trabalho, onde a leitura da realidade expande-se à medida que as suas perspectivas sobrepõem-se em uma construção coletiva. Esta construção, que ocorre no diálogo entre os sujeitos, mas também na leitura de novos autores, é presente na fala da entrevistada 2, quando questionada sobre a emancipação.

Sim, eu considero sim, porque temos acesso a vários conteúdos, a vários autores que eu nem conhecia e nem nunca nem ouvi saber. Dentro do curso de pedagogia, eu conheci a parte científica, eu tive a possibilidade de fazer iniciação científica e através dessa iniciação científica eu conheci autores maravilhosos e me abriu um leque, como se a minha visão tivesse, sabe...? O mundo se abriu para mim em várias questões. É muito bacana, eu cresci até como pessoa, como um ser Humano (Entrevistada 2 - grifo nosso).

Encontramos na fala da Entrevistada 2, em parte, a mesma noção de emancipação que a Entrevistada 1 sugeriu: Emancipação enquanto ampliação de visão de mundo a partir do contato com diferentes perspectivas de um objeto.

É importante apontar que ao indicar a emancipação enquanto ampliação de visão e mundo, e dialética dialógica, não há, ainda, na fala das entrevistadas, falas diretas que relacionem o ambiente externo ao acadêmico ou novas atuações nas realidades dos sujeitos. É intrínseco saber que a mudança dos sujeitos implica em uma mudança na sua forma de estar no mundo, e por sua vez, no mundo, contudo a autonomia dos sujeitos não é necessariamente relacionada com a emancipação freireana, ao passo que esta implica consciência de sua realidade a partir da problematização crítica no diálogo entre os sujeitos. Há, portanto, a possibilidade de uma emancipação representada enquanto autonomia e liberdade, mas que possam manter-se a cargo da lógica neoliberal.

[...] é emancipatório, porque ele dá a oportunidade de a gente trazer as ideias e trazer o nosso para frente. Então, ele só dá o tema e deixa a gente produzir. O que eu acho legal da pedagogia é que, durante todo o curso, a gente tem que produzir projetos e aulas e trabalhos totalmente migratório nosso. Não somente os projetos dos currículos, mas também o projeto, por exemplo, de pesquisa, um projeto de extensão. E a pedagogia tem essa coisa dos projetos específicos, que dia das crianças a gente tem que produzir projeto, dia do educador tem que produzir projeto. E aí, nessa parte, os professores deixam a gente livres e a gente tem um papel que a gente tem que pensar por si próprio e trazer o nosso próprio pensamento e produzir pelas nossas próprias mãos. (Entrevistada 4 - grifo nosso).

A Entrevistada 4 trata emancipação enquanto sinônimo de liberdade. Em sua fala, a Entrevistada 4 sugere que a emancipação está relacionada aos sujeitos terem a possibilidade de expressar-se e produzir de forma livre. Como evidenciado anteriormente, a concepção de emancipação que surge da entrevistada carrega a noção de liberdade e autonomia, contudo, não há necessariamente uma problematização crítica da realidade que rompa com a lógica de produção tecnicista do aprender a fazer. Se em um momento poderia haver um professor que dita a técnica para que o aluno a aprenda, há agora a possibilidade de engajar a estudante em uma nova forma de ensinar técnicas através de modelação ou lapidação.

É quando aquele aluno vai além do professor... ele não está ali... andando junto... ele foi muito além. Como diz a minha professora... ela... ensina a gente para um dia a gente ser muito maior... em sentido de conhecimento e profissionalismo... afins... do que ela. Então é aquele que apesar do professor ser a base... ou o principal ponto de conhecimento que a gente tem nessa tradição... o aluno foi muito além. Ele despreendeu do professor... e conseguiu criar os próprios pensamentos... as próprias teorias... a própria forma... as próprias metodologias... enfim... além do professor, entendeu? (Entrevistada 5 - grifo nosso).

Já a Entrevistada 5 sugere emancipação como um processo de independência a partir do ganho da autonomia proporcionada na formação dada pelo professor. Tal noção, bem como as anteriores, carrega em si a noção de um aluno que torna-se sujeito e ganha potencial de utilidade e produção a partir do depósito de saberes e conteúdos nele. Carrega-se, assim, de forma intrínseca uma violência de colonização que destituiu os saberes, fazeres e valores dos sujeitos, desumanizando-os, a fim de, apropriando-se de termos alheios as práticas opressoras, como humanização, emancipação e crítica, manter a lógica tecnicista, bancária e de opressão dos

sujeitos a partir deles mesmos. Os sujeitos incorporam sua inferiorização e consomem formas de opressão em busca de galgar posições reprodutoras de tais opressões, em consonância com uma ideia de liberdade, autonomia e independência que carregam a noção meritocrática da conquista e sucesso, maquiados com dizeres críticos, emancipatórios e libertadores.

Há, presente nas falas das participantes, a noção de emancipação enquanto autonomia, validação e expansão da percepção de mundo. Uma emancipação de certa forma proporcionada pelo professor.

#### 5.2.5. Aula emancipatória a priori

Utilizando-se do segundo capítulo deste trabalho, ao analisar a proposta freiriana de aula e sua concepção de emancipação, recorre-se novamente à Carlos Eduardo Moreira, na obra “Dicionário Paulo Freire:

A emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. As diferentes formas de opressão e de dominação existentes em um mundo apartado por políticas neoliberais e excludentes não tiram o direito e o dever de homens e mulheres mudarem o mundo, através da rigorosidade da análise da sociedade, com vivências de necessidades materiais e subjetivas que contemplem a festa, a celebração e a alegria de viver (Moreira, 2015, p. 145).

Para Freire, a emancipação está diretamente relacionada à humanização dos sujeitos e sua possibilidade de pensar criticamente a fim de transformar suas próprias realidades. Humanização, esta, representada enquanto finalidade da educação e vocação ontológica do ser humano, juntamente com o ser mais (Freire, 2021; Freire, 2022; Freire, 1974).

Para o autor a aula deve cativar a curiosidade, ser dinâmica, proporcionar aos sujeitos, incertezas, dúvidas e busca por atuar e conhecer (Streck et al., 2015, p.83-84). É possível compreender, ainda, aula enquanto o espaço de afeto, respeito, confiança e diálogo, no qual docente e discente se reconhecem como sujeitos e se engajam no processo colaborativo e emancipatório de construção do conhecimento, reflexão crítica e consciência (Freire, 1997; Freire, 2021; Freire, 2022).

### 5.2.6. Aula emancipatória a posteriori

As entrevistas sugerem uma representação de aula emancipatória enquanto experiência e sensação de liberdade, consciência, autoconhecimento e a construção da independência do estudante em relação ao professor.

As entrevistadas apontam para a aula emancipatória como aquela que carrega em si uma estrutura que permite o bem-estar e desenvolvimento do estudante, de forma que esta direção empodera e forma tal estudante para o mundo.

Na fala das estudantes:

Eu acho que seria uma aula em que eu... Eu poderia me... Não é me identificar, é me expressar. Que eu pudesse expressar o que eu realmente sinto, o que eu realmente sei, o que eu quero, levando em consideração o todo. Assim, eu estou em uma sala de aula aprendendo, no caso. Uma aula emancipatória para mim é aquela aula em que você passa seu conteúdo para chegar no seu objetivo, mas você tendo certeza de que você realmente aprendeu aquilo. Não que o professor “Ah, está certo”, mas sim o professor te deu o norte, deu o caminho. Eu não sei se estou certa, mas para mim é isso. Eu saber o que eu quero, tendo certeza de onde eu vou chegar, do meu jeito, do meu método, do meu sistema, para mim seria isso. Eu não sei se está correto (Entrevistada 1 - grifo nosso).

A Entrevistada 1 identifica a aula emancipatória como um espaço de liberdade de expressão e construção mediada pelo professor, bem como sugere a Entrevistada 2.

Ouvindo o aluno. O aluno como protagonista. Deixar o aluno falar, deixar o aluno desenvolver, e dali daquele pensamento do aluno começar puxar os fiozinhos, e por ali para ele mesmo perceber que a resposta está dentro dele mesmo (Entrevistada 2).

É possível perceber na fala da Entrevistada 2, uma concepção de aula emancipatória enquanto uma aula que permite que o sujeito entre em contato com seus conteúdos internos, organize-os e os exteriorize de forma a entregar uma resposta consciente, com a mediação do professor. Há, ainda, nesta fala a noção de “protagonismo”, “a resposta dentro do aluno” e a mediação por parte do professor, que escondem, outra vez, a responsabilização do estudante, somada a parcela do docente quanto a qualidade de sua mediação, a respeito do desempenho do processo educativo. Não é, evidentemente, obstante a necessidade do compromisso dos

sujeitos para com o processo educativo, contudo, não apresenta-se nenhum indício de que a formação referida pelas entrevistadas seja uma formação crítico-emancipatória. Pelo contrário, há a contradição em termos de “aluno” e “protagonista”, bem como “passar conteúdo” tendo certeza de que está certo pois seguiu a orientação do professor.

Eu acho que é uma aula que o professor consegue induzir aquela troca com o aluno sem precisar necessariamente cobrar, sabe? Quando ele consegue explicar o conteúdo dele, e ele vai envolvendo os alunos naturalmente. E nisso, os alunos, meio que se emergem e começam a ter as trocas deles entre si, com o professor, conseguem levar pra fora disso, trazem opiniões depois, sabe? Tipo, é muito bom quando a gente, tipo, tem uma aula que tem todo aquele debate, toda aquela conversa, e depois, tipo, duas aulas seguintes, daqui a dois dias, a gente consegue trazer de novo esse assunto porque a gente pensou em tal coisa, ou a gente viu, vivenciou alguma coisa no trabalho. Então, eu acho que essa é uma aula emancipatória, que traz essa sensação de liberdade. (Entrevistada 3 - grifo nosso).

Novamente, encontramos na fala da Entrevistada 3 uma concepção conectada com as anteriores, onde a aula emancipatória é sinônimo de sensação de liberdade, e relacionada à expressão dos sujeitos e suas trocas entre si. Uma concepção antagônica a posição autoritária da atuação do professor, contudo, ainda bancária, à medida que a entrevistada representa adequadamente a palavra “aluno” ao passo que o professor “induz” as trocas, “explica os conteúdos” e os estudantes “trazem opiniões depois”, a partir da palestra do professor. Não há aqui uma demonização das palestras como instrumentos para a aula, mas há o apontamento da inadequação da palestra enquanto sinônimo de aula, exclusiva do diálogo enquanto fundamento, sem horizontalidade, e que hierarquiza saberes, desumanizando os sujeitos. A sensação de liberdade, neste contexto, surge como tempero para o prato de opressão, tornando-o palatável e consumível.

A fala da Entrevistada 4 sobrepõem-se as demais, corroborando com as noções aqui apresentadas ao passo que exemplifica:

[...] assim como, por exemplo, uma cidade se emancipa da outra, ela consegue dar o caminho dela, ela consegue se formar uma cidade, ela consegue fazer, por exemplo, uma prefeitura única, ela consegue ter a organização dela. Então, por que nós, como pessoa, nós, como estudantes, não conseguimos?

Uma aula, para mim, é um lugar que o professor traga um conhecimento aos alunos, mas não impeça que os alunos tragam conhecimento para ele. Então, eu acho que a aula em si, o lugar, a

sala de aula, é um lugar de troca de conhecimento. Um lugar onde o professor enriqueça o aprendizado do aluno, para o aluno ser um cidadão, um profissional melhor.

No entanto, não impeça que o aluno traga suas experiências de forma, às vezes, de dúvida, ou às vezes, realmente, só de escapatória, de reflexão. Que ele queira dialogar e que o professor não impeça daquilo ser um problema na aula dele.

Então, eu acho que uma maneira melhor de dar aula é onde o professor possibilita o aluno, o estudante, de trazer o que ele sente, o que ele está vivendo, as experiências dele, para dentro da sala de aula e gerar essas experiências, esses conhecimentos, essas dúvidas, em uma aula muito mais enriquecedora, onde o professor também dialogue com o aluno e o aluno dialogue com ele, e que não seja somente uma aula onde o professor é o centro de tudo e centro de todos, onde o conteúdo do professor é o centro de tudo.[...] Então, o professor tem essa função de passar o conhecimento para o aluno, mas que sem o aluno utilizar o conhecimento da maneira que o professor quer. Ele vende o conhecimento da maneira dele e o aluno recebe e distribui de outra forma. Então, ele não precisa depender do professor, mas ele pode trazer o conhecimento e distribuir para a sala e os outros demais alunos pegarem. (Entrevistada 4 - grifo nosso).

Na fala da Entrevistada 4 encontra-se perigosamente uma mescla tencionada da noção de aula crítico-emancipatória com uma lógica mercantil do conhecimento. Ao mesmo tempo que a entrevistada apresenta o diálogo enquanto fundamento do processo educativo, o empoderamento e ganho da autoconfiança através da humanização, destaca-se a ausência da problematização como método de leitura e intervenção da realidade e a superação da lógica neoliberal meritocrática. Ora, um conhecimento que se vende e se distribui, envolve uma relação de posse, poder e a noção de que alguns têm tais conteúdos e outros não, mas não refere-se a crítica-emancipatória. Desta forma, há uma manutenção da lógica neoliberal e retoma-se o ciclo do “sucesso na educação” a partir da meritocracia.

A entrevistada também coadunada com as anteriores, apresenta a aula emancipatória enquanto um espaço de liberdade de expressão, mas mais do que isso, um processo de construção de autonomia e independência, onde o estudante aprende com o conteúdo do professor, participa da construção trazendo seus.

Há, ainda, dificuldade de representar a ideia de uma aula emancipatória a partir de algumas realidades de sala de aula, como aponta a Entrevistada 5.

Não sei descrever exatamente... Deixa eu parar para pensar... Não sei nem se existe essa aula na verdade. Não vou saber responder exato. (Entrevistada 5 - grifo nosso).

É importante perceber que há uma relação entre a representação das estudantes e a categoria a priori, apesar de não serem equivalentes. Ao passo que a priori, a emancipação sugerida é construída a partir do diálogo dos sujeitos da sala de aula, levando em conta o triângulo proposto por Freire, onde encontram-se o educador-educando, o educando-educador e o mundo, e a consciência crítica dos sujeitos em relação a suas realidades. A relação, portanto, encontra-se limítrofe no empoderamento dos sujeitos, carregado de confiança em seus potenciais e validade de suas participações, contudo, não se confundem.

#### 5.2.7. O papel do professor a priori

Paulo Freire, antes de apontar o papel do professor, ressalta a importância de este ter o saber indispensável de que

[...] o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 2021, p. 24).

Freire (2021) aponta para a relação indissociável de docência e discência, afirmando que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Freire, 2021, p. 25) Antecipando sua compreensão do papel do(a) professor(a) de atuar como mediador do conhecimento, incentivando a autonomia dos estudantes e criando um ambiente dialógico.

O autor direciona o fazer docente não para um mero discurso da teoria da não extensão do conhecimento, mas para o exemplo concreto e prático da teoria, de forma que o papel do professor, não se eximindo de sua formação, está em reconhecer-se como sujeito do processo tal qual o educando-educador, ao passo que faz a mediação da construção e produção de conhecimento através de sua práxis de forma dialógica e dialética.

### 5.2.8. O papel do professor a posteriori

Durante as entrevistas, surgem representações do papel do professor como mediador e orientador, contudo, há uma dualidade entre a representação deste papel enquanto o sujeito que participa do processo como um igual que constrói conhecimento junto com o estudante, e o professor que detém conhecimentos e saberes e transmite aos estudantes.

[...] ele tem que instruir como agir, como não agir e ao mesmo tempo ele tem que passar para a gente o que a gente precisa saber para ser um bom professor. Então, quer dizer, é um professor que tem que formar um professor. Então, é um papel diferente de quando você está dando aula fora da graduação. Porque na graduação, voltando na alfabetização, você está ensinando uma criança a ler, a escrever, dando oportunidade para ela aprender a ler e escrever. Na graduação, não. Na graduação, a gente ensina a escrever, a gente ensina a ser crítico. [...] O professor está ensinando para a gente como ensinar, e na sala de aula, na aula da sala de aula, a gente está ensinando a criança a aprender. [...] na universidade, o papel do professor fica no nível aluno, digamos assim, sabe? Não tem um patamar mais alto. A gente está no mesmo nível de fala, de crítica, só que ao mesmo tempo o professor é o professor. É o cara que sabe mais que você. É a pessoa que está te ensinando. Então, o papel dele seria levar a gente a entender e compreender as coisas que a gente precisa saber para já a gente ser um professor. (Entrevistada 1 - grifo nosso).

A fala da Entrevistada 1 traz consigo distinções do papel dos professores na graduação e do papel dos professores no nível básico de ensino, onde cabe ao professor de graduação ensinar a ensinar, dar forma aos estudantes em um molde de professor, haja visto que este sabe mais que o estudante de graduação, enquanto o professor do nível básico ensina a criança a aprender e à alfabetiza. Apesar desta distinção apresentada, a Entrevistada 1 demonstra certas contradições quanto ao papel do professor universitário, quando este é ao mesmo tempo “o cara que sabe mais que você” e “fica no mesmo nível do aluno”. Surge, desta forma, uma especificidade na categoria de representação “O papel do professor”, tornando-a “O papel do professor universitário”, que caracteriza-se como “aquele quem ensina a ensinar através de seu saber superior, mas compartilha o mesmo nível de seus alunos”.

Já para a Entrevistada 2, “o papel do professor é orientar e mediar” (Entrevistada 2). Esta não faz distinção do papel do professor a depender de seu

contexto, nem mesmo sugere contradições. Durante a entrevista, a participante apresentou esta resposta com determinação e não viu necessidade de acrescentar algo a sua resposta.

[...] o professor, na verdade, ele tem que ser um condutor de tudo. Porque não é a opinião dele que conta ali, ou até mesmo as teorias e tal. E sim, como aquele aluno vai enxergar aquela posição que ele está tendo. Então, ele tem que conduzir o aluno até ele ter a sua própria opinião. (Entrevistada 3 - grifo nosso).

Surge, aqui, o professor condutor do estudante com um fazer que remete à maiêutica socrática. Não é evidenciada a forma deste fazer pedagógico, contudo, nas lacunas da fala, há um direcionamento que inclina-se à ideia de um fazer dialógico, problematizador e por sua vez fora da lógica neoliberal meritocrática. Apontar tais questões permitirá evidenciar algumas relações entre os achados mais a frente neste capítulo.

A Entrevistada 3 aponta para o papel do professor enquanto condutor. Sua resposta se relaciona com a noção trazida pela Entrevistada 2, onde o professor é orientador e mediador, e relaciona-se com a noção de emancipação apresentada anteriormente, onde o professor conduz à estudante a construir e expressar suas opiniões e posições.

Eu acho que, por mais que muitas pessoas achem esse pensamento controverso, eu acho que tanto o papel do professor quanto do aluno, eles se correlacionam e eu acho, sim, que o papel do professor ali é instruir e formar profissionais capacitados, mas eu também acho que o professor ali está também no papel de aluno, porque, ao mesmo tempo que ele está instruindo a gente, a gente está trazendo novas coisas para ele. Então, eu acho que o professor e o aluno, eles têm essa troca de conhecimento. Então, o aluno está ali para captar conhecimento, mas também para distribuir o pouco de conhecimento que ele tem. E o professor está ali para distribuir o muito conhecimento que ele tem e captar os poucos conhecimentos que os alunos trazem durante o curso. (Entrevistada 4 - grifo nosso).

A Entrevistada 4 apresenta o papel do professor relacionado ao papel do aluno, quando ambos são participantes de um mesmo processo de troca de conhecimentos, além da tarefa do professor em instruir e formar profissionais. Contudo, se destaca um conteúdo intrínseco à fala da estudante quando esta mede o conhecimento do professor e do aluno, sugerindo que o professor, apesar de participante do processo de troca de conhecimentos, detém mais conhecimento que os alunos. Esta distinção

hierárquica do saber ocorre de maneira semelhante na fala da Entrevistada 1, como mencionado anteriormente.

A Entrevistada 5, tal qual as entrevistadas anteriores, aponta para o papel do professor como mediador do conhecimento, acrescentando, ainda, a tarefa de desenvolver o interesse dos estudantes pelo saber.

[...] o do professor... eu acho que é também desenvolver esse interesse... sabe... porque... eu acredito que no país onde nós estamos... é muito difícil alguém gostar de estudar... alguém gostar... de pegar um livro... sentar e ficar horas lendo... enfim... é cansativo... a gente trabalhar e ainda chegar lá... estudar... enfim... é cansativo. Então trazer esse... até um pouco de como... para a sala de aula... para ficar algo diferenciado e leve... e também mediar. Lógico que eu sou a responsável... pelos meus estudos..., mas o professor saber mediar na sala de aula... o meu conhecimento... ele fazer o papel de mediador do conhecimento. (Entrevistada 5 - grifo nosso).

Há, neste momento, uma nova representação do papel do professor mediador no ensino superior. Soma-se a noção do docente animador, que tem por tarefa desenvolver o interesse das estudantes pelo conteúdo a ser ensinado, e desta forma, um(a) professor(a) bancário(a) pintado de mediador. Tais pinturas/maquiagens que vem sendo apontadas até aqui, como mencionado anteriormente, acabam por tornar o ensino bancário, tecnicista, reprodutivista, desumanizador e de lógica neoliberal meritocrática, mais palatável e tolerável.

Durante as falas transcritas surge, inclusive, uma diferenciação entre o papel da professora universitária e o professor do “nível básico”, onde a professora na universidade ensina a ensinar, e no “nível básico ele ensina a aprender. Novamente remetendo ao papel de professor enquanto transmissor de conhecimentos. Conhecimentos estes, que na graduação estão ligados à “críticidade” e formas de ensinar habilidades, e no “nível básico” às habilidades, como somar, ler e escrever.

#### 5.2.9. O papel do aluno a priori

O papel do aluno, na perspectiva da aula crítica emancipatória, não pode ser concebido a partir de uma lógica passiva ou reprodutivista, como tradicionalmente ocorre nas práticas pedagógicas bancárias. Ao contrário, é necessário compreendê-lo enquanto sujeito ativo do processo educativo, um ser inconcluso que se reconhece como tal, que problematiza o mundo e busca transformá-lo dialógica e criticamente.

Paulo Freire (2022, p. 47) sugere que a vocação do ser humano é tornar-se mais, e esta é negada na medida em que os sujeitos são desumanizados. Assim, o aluno, nesse paradigma, não é mero receptor de conteúdos, mas agente de sua humanização, um protagonista ontológico e político.

Na concepção freiriana, o educando-educador é sujeito histórico e epistêmico. A ele é atribuída a tarefa de dizer sua palavra sobre o mundo, de forma a superá-lo e recriá-lo com os outros, em comunhão dialógica. Como Freire pontua: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2021, p. 47). O estudante, desta forma, é chamado a engajar-se na práxis — ação-reflexão-ação — em um movimento contínuo de conscientização, questionamento e recriação da realidade. Ao assumir-se como sujeito, o aluno rompe com a condição de oprimido e passa a participar da luta por sua libertação, o que, segundo o autor, é tarefa ética e política fundamental.

O papel do aluno, portanto, não pode ser compreendido de forma apriorística como uma posição subordinada na estrutura hierárquica da sala de aula, mas como papel em constante construção, situado historicamente e forjado nas condições concretas de opressão e resistência. Essa concepção crítica contrasta fortemente com a visão bancária, em que os educandos são “depósitos” a serem preenchidos com saberes alheios (Freire, 2022, p. 34).

Dessa forma, o papel do aluno a priori, no marco da pedagogia crítica, é ser sujeito da práxis, agente de transformação e coautor do processo educativo. Não se trata de um papel dado ou fixo, mas de uma função em disputa, que precisa ser conquistada, reafirmada e defendida cotidianamente. Em suma, trata-se de uma tarefa histórica, ética e política.

#### 5.1.10. O papel do aluno a posteriori

As entrevistas indicam que a representação do papel do aluno, na visão das estudantes, encontra-se entre buscar o conhecimento que o professor detém, apresentando interesse e humildade, e trocar conhecimentos com o professor, que cresce junto ao aluno.

Nas palavras das estudantes:

Bom, do aluno [...] eu acho... eu tenho certeza que absorver ao máximo o que o professor que está ali, que é o cara que estudou para

caramba, que está ali batalhando, batalhando para entrar na universidade, batalhando pelos alunos... O aluno tem obrigação de saber exatamente onde o professor quer chegar e por que ele está fazendo aquilo. Porque ele quer o melhor da gente. Porque ele quer que sejamos pessoas melhores para que possamos ser professores melhores. Então, o papel do aluno é estar ali e absorver. Absorver tudo o que o professor passa, perguntar se não está entendendo, perguntar uma, duas vezes, ir atrás, batalhar, pesquisar, ler e ter o senso crítico, mas também saber seu lugar. Porque o professor sempre fala para a gente: “não, aqui ninguém é melhor que ninguém.” Mas a gente tem que respeitar. Tem a hierarquia. O professor está ali e é uma autoridade dentro da sala de aula.

Então, acho que o papel do aluno é esse. Também estar em crescimento junto com o professor. O professor na sala de aula também está em crescimento. Ele também está aprendendo mais com a gente. Então, a gente tem que ser justo ali. Mas, como eu te falei, sempre respeitando. Porque tem hierarquia. O professor é mais novo que você? Ele é professor. Então, tem que ter um respeito. O papel do aluno é respeito, aprender e conseguir fazer com que dê certa essa parceria, digamos assim, de professor e aluno. O professor está ensinando, eu estou aprendendo, mas eu vim com alguma coisa que o professor não sabe. Eu comento com o professor, vou pesquisar, vou perguntar. E isso cresce, esse crescimento para ambos os lados. (Entrevistada 1 - grifo nosso).

A Entrevistada 1 apresenta o papel do aluno como um sujeito ativo que busca o saber do professor e é responsável nesta busca, além de estar sujeito a hierarquia da sala de aula, onde o professor é a autoridade. A fala da entrevistada sugere que há trocas entre professor e alunado, contudo, que há uma hierarquia estabelecida.

Até aqui, a hierarquia ocasionalmente apontada nas falas das entrevistadas, quando mencionada não é sinônimo de diferença de papéis entre professor e estudante, mas como autoridade e subjugado, quem sabe mais e quem sabe menos, quem detém o conhecimento e quem adquire a partir da troca dialógica instrumental.

[...] o papel do aluno é procurar, é se interessar. É sempre estar indagando o porquê? quando? Mas porque assim? entendeu? O aluno sempre tem que estar também puxando o professor, buscando do professor, porque hoje as coisas estão muito diferentes. [...] Então eu estudei minha vida toda e hoje é muito diferente, e tem outros meios que a gente pode estudar, porém você tem que ter uma régua, né? Tem que ter uma régua, um parâmetro para você estudar de forma correta e aprender de forma correta. (Entrevistada 2).

Semelhante a Entrevistada 1, a Entrevistada 2 sugere o papel do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, que busca o saber do professor de forma interessada. Evidencia-se a palavra “aluno” ao passo que esta representa bem o

sujeito no papel do não-saber faminto pelo saber-superior do professor. Esta representação, carregada de meritocracia implícita, onde a responsabilidade da aprendizagem esta ancorada no esforço do sujeito, carrega, por vezes, a contradição da troca de saberes horizontalizada entre professor e aluno, que tensiona a compreensão das entrevistadas em torno do papel do aluno. Vale dizer que a tensão encontrada até aqui difere-se da noção de dialética, ao passo que a direção entre ambas é oposta. Enquanto a dialética une concepções, a tensão as divide e, na prática, proporciona um cenário propício a insegurança e falta de autoconfiança para o fazer discente e docente.

[...] E os alunos, nesse quesito, têm que ser mais abertos, mais adeptos. Eu, pelo menos, estou sempre questionando e tentando entender um pouco de tudo. Eu não tenho vergonha de perguntar. E, tipo, acho que a gente tem que ser aberto pra tudo. Por mais que não seja algo que a gente concorde. A gente tem que tentar entender o mínimo. (Entrevistada 3 - grifo nosso).

Não obstante, a Entrevistada 3 também aponta para o papel do aluno como as entrevistadas anteriores, acrescentando a característica de estar aberto às diversas trocas em sala de aula. Neste sentido, coaduna, também, a Entrevistada 4, que propõe que “então, o aluno está ali para captar conhecimento, mas também para distribuir o pouco de conhecimento que ele tem”. (Entrevistada 4).

Eu não sei dizer exatamente o do aluno, porque também varia muito da faixa etária. Mas eu como aluno... é fazer questão disso, eu correr atrás também, pesquisar tanto na hora quanto depois, quanto eu realmente tirar minhas dúvidas. E tirar esse paradigma de que não pode perguntar. Porque é uma coisa muito enraizada. Então é correr um pouco atrás. (Entrevistada 5 - grifo nosso).

Por fim, a Entrevistada 5 apresenta a mesma concepção do papel do aluno que as demais no que tange a busca pelo conhecimento. Além disso, semelhante à distinção do papel do professor apresentada anteriormente, onde o professor universitário não compartilha o mesmo papel do professor de nível básico, a Entrevistada 5 sugere que há distinção entre o papel do aluno por sua faixa etária, contudo não explicita qual.

É importante ressaltar a controvérsia das estudantes quanto sua representação de seus papéis enquanto estudantes em sala de aula. É possível atribuir tal controvérsia ao processo de formação, onde estas, tencionadas pela lógica neoliberal

meritocrática e uma noção de crítica-emancipatória procuram localizar a si e a suas práticas no mundo, por vezes, desconectadas do significado a priori dos conceitos, representando-se e a realidade em que estão vivendo com evidentes demonstrações conflituosas de um campo de disputa de subjetividades. A objetividade das sujeitas, desta forma, inclina-se a uma prática autoritária, hierárquica e meritocrática, com uso de instrumental comum ao campo da pedagogia crítico-emancipatória, destituído de sua intencionalidade. O uso de tal instrumental e palavras de cunho crítico se dá pelo contato com sua teoria, possivelmente destituída de sua prática.

Por fim, para organizar os achados nas entrevistas, apresenta-se o Quadro 11 com as principais definições das categorias a priori (as leituras das categorias a partir do referencial teórico) e a posteriori (as leituras que surgem a partir das falas das entrevistadas):

Quadro 14 – Categorias a priori e posteriori nas entrevistas

<b>Categorias</b>	<b>A priori</b>	<b>A posteriori</b>
Diálogo	O encontro entre dois ou mais saberes horizontais, não hierárquicos, não acabados, onde os sujeitos apresentam uns aos outros seus mundos e suas experiências, de maneira que estas vivências possam ser problematizadas com intencionalidade de emancipação.	- Dois conhecimentos que se apresentam durante uma proposta temática - Comunicação entre os participantes do ato pedagógico
Emancipação	Processo de libertação do oprimido, possibilitando a construção de uma consciência crítica que transforma a realidade.	- Liberdade, independência, autonomia, validação e expansão da percepção de mundo, proporcionadas pelo professor.
Aula emancipatória	- O espaço de afeto, respeito, confiança e diálogo, no qual docente e discente se reconhecem como sujeitos e se engajam no processo colaborativo e emancipatório de construção do conhecimento, reflexão crítica e consciência. - Um fazer que cativa a curiosidade, é dinâmico, proporciona aos sujeitos, incertezas, dúvidas e busca por atuar e conhecer	- Experiência e sensação de liberdade, consciência e autoconhecimento. - Construção da independência do estudante em relação ao professor.
Papel do professor	- Mediador do conhecimento	- Mediador e orientador

	- Sujeito do processo, como educando-educador, tal qual o educando-educador	- Sujeito que participa do processo como um igual que constrói conhecimento junto com o estudante - Aquele que detém conhecimentos e saberes e transmite aos estudantes.
Papel do aluno	Ser sujeito da práxis, agente de transformação e coautor do processo educativo	- Buscar o conhecimento que o professor detém, apresentando interesse e humildade - Trocar conhecimentos com o professor, que cresce junto ao aluno

Fonte: elaborado pelo autor

O Quadro 11 não apenas sistematiza o entrelaçamento entre teoria e empiria, mas revela uma dinâmica de significações sobre o papel do discente no contexto universitário que ultrapassa a mera coleta de dados. Nele, observa-se a expressão de subjetividades em formação, em constante negociação entre modelos herdados e novas possibilidades de ser no mundo. As falas das entrevistadas não podem ser lidas apenas como manifestações individuais, mas como objetivação de processos subjetivos inscritos nas práticas sociais. A Psicologia Sócio-histórica é aqui essencial, pois permite compreender tais representações não como estados internos, mas como expressões de uma subjetividade histórica, atravessada por relações de poder, linguagem e produção simbólica.

No quadro, ao lado da formulação teórica que define o aluno como sujeito da práxis e agente de transformação, surgem representações empíricas que situam esse sujeito ainda preso a lógicas de busca por aprovação, dependência do professor e receio da exposição. Há um tensionamento visível entre o paradigma da autonomia crítica e os resquícios da educação bancária, que se atualiza mesmo nos espaços que se pretendem formadores da emancipação. A recorrência, nas falas, de expressões como “correr atrás”, “não ter vergonha de perguntar” ou “o professor sabe mais que a gente”, revelam que o campo simbólico da aula ainda está fortemente marcado por hierarquias internalizadas e por uma racionalidade meritocrática que impõe ao estudante a responsabilidade individual pela própria formação.

Entretanto, o que poderia parecer apenas um sinal de fracasso da proposta emancipatória, transforma-se, nesta leitura, em chave interpretativa potente. A partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2004), é possível reconhecer que essas

contradições são elementos estruturantes da fala e não acidentes marginais. A fala, enquanto unidade de registro, carrega índices da historicidade das experiências, e sua categorização deve ser entendida como um movimento heurístico que revela o universo de sentido das participantes. Assim, ao invés de buscar “pureza conceitual” ou correspondência exata com os referenciais freirianos, a análise acolhe os deslocamentos, os silêncios, as fissuras, pois são nelas que se esconde a complexidade da práxis formativa.

Neste sentido, a subjetividade das estudantes, compreendida sob a ótica da Psicologia Sócio-histórica, não é apenas receptora do discurso pedagógico, mas constituinte de sentidos. Como afirmam Bock *et al.* (2022, p. 91), “a subjetividade só se constitui como substância quando se objetiva, por exemplo, nas relações sociais, num texto escrito, numa fala, entre outras possibilidades”. É a partir dessa dialética objetivação-subjetivação que se pode compreender a aula universitária como espaço contraditório, onde tanto se reproduzem lógicas opressoras quanto emergem possibilidades de ruptura e reinvenção. O que indicaria, por sua vez, que apesar dos apontamentos do descolamento da objetividade neoliberal meritocrática da teoria crítico-emancipatória, há um movimento lento de construção-reconstrução das sujeitas em direção a formação crítico-emancipatória. Contudo ressalta-se que há a limitação temporal no que tange ao período de tal formação na universidade, ao passo que a maior parte das entrevistadas encontram-se no último ano de suas graduações e, desta forma, de suas titulações que às habilitarão atuar.

A análise das entrevistas mostra que o papel do aluno está sendo permanentemente negociado, disputado e ressignificado. A insistência das entrevistadas em afirmar que o estudante deve “pesquisar”, “questionar” ou “não ter vergonha” pode ser lida como um gesto de resistência simbólica às estruturas que historicamente o silenciaram. Esse movimento revela que, mesmo em contextos adversos, há pulsões de emancipação latentes, que se manifestam ora em falas de desconforto, ora em atos de curiosidade e busca por sentido.

Ao mesmo tempo, é necessário afirmar que essas ressignificações não se dão no vazio. Elas ocorrem em um cenário de crescente precarização do trabalho docente, sobrecarga acadêmica e esvaziamento do vínculo entre currículo e experiência vivida. Conforme apontam Aguiar, Soares, Magalhães e Gomes, “somente assim é possível enfrentar/superar pelo menos uma parte dos tantos processos de alienação que, por vezes disfarçados nos conteúdos e em diversos outros recursos instrumentais e

simbólicos, configuram a realidade da formação dos indivíduos na escola” (2022, p. 170). Tal constatação reafirma a ideia de que a aula crítica emancipatória não pode ser tarefa exclusiva do professor ou do aluno, mas exige um projeto institucional comprometido com a humanização e com a ruptura das lógicas neoliberais que invadem o cotidiano escolar.

Por isso, é preciso compreender o Quadro 11 como mais do que uma tabela de categorias: ele é a inscrição, em forma condensada, da tensão entre o prescrito e o vivido, entre o desejo de uma aula transformadora e as condições objetivas que limitam sua realização. A leitura conjunta das categorias a priori e a posteriori evidencia, assim, a existência de uma pedagogia em disputa – uma aula que se faz e se desfaz nos entremeios da palavra, da escuta e do gesto.

Por fim, conclui-se que a análise do papel do aluno sob a ótica da experiência das estudantes entrevistadas não apenas confirma a pertinência da aula como espaço de formação subjetiva e política, como também reafirma a necessidade de reconhecermos os sujeitos em sua inteireza contraditória. As estudantes não são apenas “alunas” que respondem a perguntas; são mulheres em processo, portadoras de histórias, marcas, silêncios e saberes. Ao escutá-las, este trabalho também se faz testemunha e coautor de uma proposta que se recusa a abandonar a esperança.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nem tudo o que reluz é ouro  
Nem tudo o que balança cai  
Cai, cai, cai, cai  
Capoeira balança, mas não cai  
(cantiga de capoeira)

Por fim, a cantiga que finaliza este trabalho é uma mensagem de resistência. A frase “o capoeira balança, mas não cai” é cantada em roda para narrar quando um dos jogadores consegue evitar uma queda, em tom de comemoração e reconhecimento, mas é também um ensinamento tradicional importante sobre o ato de resistir aos intemperes da vida e as opressões sofridas. A frase carrega em si a própria essência da capoeira. Um ato de resistência. Tal cantiga e ensinamento dá o tom e ritmo que finaliza este trabalho e que entrega a mensagem para a continuidade de produções crítico-emancipatórias.

### 6.1. Revisitando a dança, o jogo e a luta: retomando os fios e as tramas conceituais

A pesquisa aqui empreendida percorreu várias frentes de análise que, articuladas, permitiram compreender a aula universitária como um terreno de tensões entre práticas hegemônicas e gestos emancipatórios. Inicialmente, o resgate etimológico revelou o caráter palaciano e privado da “aula”, herdeiro de um dispositivo de dominação que distingue “classes superiores” e “classes inferiores” desde sua gênese (Cunha, 2019; Romão, 2015). Essa raiz histórica, por sua vez, foi tensionada pela ontologia da aula e da sala de aula como espaços-tempos de construção coletiva, e não meramente contêineres de transmissão, onde articulam-se dimensões técnicas (conteúdos, métodos, avaliação), políticas (disputa de sentidos, reprodução ou subversão da ordem social) e éticas (humanização versus domesticação) (Bakhtin, 2003; Araújo *apud*. Veiga, 2008).

A teleologia freiriana, assumida como horizonte, destacou o diálogo não como técnica instrumental, mas como exigência ontológica que sustenta a práxis crítico-emancipatória. Sob essa ótica, ensinar é ato de liberdade, comprometido com a humanização e com o “ser mais” de educador-educando e educando-educador (Freire, 2021; Freire, 2022). Constatou-se que, nas práticas cotidianas, prevalece uma racionalidade técnico-burocrática e meritocrática que fragmenta saberes e reduz

sujeitos a consumidores de currículo. Ainda assim, emergem práticas problematizadoras, baseadas em problematização da realidade, respeito aos saberes prévios e construção coletiva de conhecimento, como frestas de resistência à lógica bancária.

O exame da produção acadêmica recente revelou lacunas fundamentais: a persistente naturalização de modelos tradicionais de aula, a escassa escuta das vozes discentes como sujeitos críticos e a tendência a confundir inovação pedagógica com mero uso de metodologias ativas, sem repensar os fins da educação. Essa ausência de um olhar específico sobre a aula como lócus de disputa simbólica reforça o currículo oculto que perpetua relações de poder assimétricas (Apple, 2006).

No encontro direto com estudantes de pedagogia da Baixada Santista, as entrevistas semiestruturadas evidenciaram que, embora partilhem de concepções de diálogo, emancipação e coautoria, as entrevistadas se deparam com barreiras concretas: infraestrutura inadequada, turmas superlotadas, rigidez curricular e avaliações padronizadas. Simultaneamente, percebem o diálogo muitas vezes reduzido a dinâmicas pontuais, e entendem a emancipação como meta incerta, futura, em vez de processo imanente à própria aula. Os papéis do professor e do estudante continuam marcados por autoridade vertical e submissão, ainda que se registrem narrativas de docentes que adotam posturas investigativas e afetuosas, inaugurando espaços de escuta e de construção conjunta. Vale ressaltar que o partilhar das concepções por parte das entrevistadas carrega em si contradições importantes que evidenciam os tensionamentos de suas subjetividades, de forma que apesar do discurso crítico, há entranhada na fala das entrevistadas componentes da lógica neoliberal meritocrática.

A partir dessas constatações, rephraseiam-se os pressupostos iniciais: 1) o sujeito em processo de humanização permanece submerso pela lógica bancária, mas dispõe de práticas concretas de problematização que apontam para a autonomia intelectual; 2) o diálogo, pouco compreendido como exigência ontológica, mostra-se potencializado quando docentes perpassam a simples técnica e reconhecem a tradição cultural e os saberes dos(as) estudantes; 3) a emancipação, mais que um objetivo distante, ocorre em gestos cotidianos de coautoria; 4) o currículo oculto, alimentado pela lógica neoliberal e meritocrática, impõe resistências estruturais, mas não consegue apagar completamente os impasses criativos de quem ensina e aprende.

Em última instância, a aula crítico-emancipatória se apresenta como uma práxis possível e necessária, mas nunca concluída: exige mudanças institucionais como a redução de turmas, apoio à docência, liberdade metodológica, transformações conceituais, ver o conhecimento como construção coletiva, reconhecer os estudantes como sujeitos históricos e políticos, deslocar a avaliação de mero indicador de desempenho para instrumento de reflexão crítica. Esse horizonte, permeado pelas tensões entre dominação e libertação, reafirma não apenas a urgência do legado freiriano para o ensino superior, mas a vitalidade de um *ethos* pedagógico que convida ao constante reinventar da aula como tempo de encontro, de luta simbólica e de humanização compartilhada.

## 6.2. Síntese dos resultados: tensões, desafios, possibilidades e perspectivas

Ao término da análise das entrevistas, torna-se possível organizar os achados da pesquisa em torno de quatro eixos complementares – tensões, desafios, possibilidades e perspectivas – os quais sintetizam, de forma integrada, o que foi evidenciado nas falas das estudantes e na interlocução com o referencial teórico. Tal organização não se dá de maneira estanque ou exaustiva, mas como tentativa de sistematização dos sentidos que emergem da práxis vivida nas aulas universitárias.

Dentre as **tensões** mais evidentes no espaço universitário encontram-se a disputa pela subjetividade das estudantes, evidenciada pelas contradições em suas representações de categorias como elucidadas anteriormente. Em concorrência à noção de construção coletiva e horizontal, está a lógica vertical e hierárquica, de maneira que ambas se sobrepõem nas representações e tensionam a visão em torno do objeto. Há, desta forma, fios humanizadores e fios desumanizadores que atravessam a trama da aula universitária pressionando-a para lugares opostos a partir das próprias sujeitas do processo.

Os **desafios** apontam para os obstáculos objetivos e subjetivos que dificultam a concretização de uma aula crítico-emancipatória. Dentre os principais, destaca-se a ausência de formação didático-pedagógica sólida por parte dos docentes, especialmente no ensino superior, o que contribui para a reprodução de práticas tradicionalistas e tecnicistas. Soma-se a isso a resistência à horizontalidade e à escuta por parte de alguns docentes, a cultura acadêmica ancorada em métricas produtivistas, e os efeitos subjetivos de um modelo de educação que desvaloriza o

afeto e a singularidade dos sujeitos. As desigualdades sociais e as marcas da exclusão também se manifestam como desafios que atravessam o espaço da aula e impactam a vivência das estudantes.

Entre os desafios objetivos, também evidencia-se a sobrecarga de alunos por turma e as condições que impedem o envolvimento de um diálogo aprofundado. A superlotação constitui um dos maiores complicadores para o exercício da prática dialógica, pois pode reduzir a possibilidade de escuta e afetar a convivialidade necessária para relações de confiança.

Apesar disso, emergem **possibilidades** concretas de reinvenção da aula universitária, sustentadas pelas próprias falas das estudantes. Há nelas um desejo latente por experiências pedagógicas mais afetivas, horizontais e participativas, nas quais o diálogo, o acolhimento e a escuta ocupem lugar central. Práticas docentes que valorizam a construção coletiva do conhecimento, a consideração das experiências vividas e o vínculo entre professor e estudante foram citadas como diferenciais que marcam positivamente o processo formativo. A afetividade, frequentemente negligenciada no espaço universitário, aparece como uma potência pedagógica ainda não plenamente explorada.

A complexidade das concepções de aula crítico-emancipatória, evidenciada tanto na bibliografia especializada quanto nas vozes das estudantes entrevistadas, exige que as recomendações transcorram de diretrizes gerais para proposições que dialoguem diretamente com os impasses e os acertos observados ao longo da investigação. É preciso, antes de tudo, que a formação docente incorpore ativamente as noções de diálogo como axioma e problematização como método. Nesse sentido, em um cenário ideal, sugere-se a criação de espaços permanentes de supervisão dialógico-reflexiva, em que docentes analisem coletivamente fragmentos de aulas gravadas, compartilhando percepções sobre momentos de abertura dialógica e bloqueios autoritários.

Já em termos institucionais, as estudantes assinalaram que a superlotação das turmas impede diálogos aprofundados e inviabiliza o respeito aos saberes prévios. Para enfrentar essa barreira, propõe-se a adoção de políticas de limitação de 25 alunos por turma em disciplinas metodológicas. Ademais, reforça-se a necessidade de reduzir as tarefas burocráticas que drenam o tempo dedicado ao planejamento dialógico: a redistribuição de procedimentos administrativos para setores de apoio poderia vir acompanhada de acompanhamento sistemático das equipes de ensino.

Por fim, delineiam-se **perspectivas** que não apenas apontam caminhos possíveis, mas também tensionam a necessidade de transformação da própria estrutura da universidade. A aula é compreendida como um espaço político e formativo, onde se materializam as disputas por sentidos da educação. Reposicionar a aula como núcleo do processo formativo, investir na formação crítica dos professores universitários e fortalecer práticas pedagógicas que integrem teoria e vida, são caminhos apontados pelas estudantes e pela literatura especializada. Sob essa perspectiva, a construção de uma aula crítico-emancipatória exige mais que boas intenções: exige projeto político, compromisso ético e disposição para enfrentar as contradições do presente com coragem epistemológica e sensibilidade pedagógica.

Não delimita-se uma aula de formato estruturado, com tempo cronometrado, com técnicas, atividades e avaliações determinadas, exatamente a fim de que haja espaço para que surjam os sujeitos e suas demandas, e o escopo do sujeito educador seja acessado a partir da demanda emergente. Sob as condições de uma atuação menos burocrática, com turmas menores, oportunidade de trocas e coparticipação com os pares docentes, e um direcionamento crítico-emancipatório, a aula crítico-emancipatória ganha palco e possibilita o fortalecimento de sua estrutura através dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha; GOMES, Fábio Alves. Formação docente e a dialética do pesquisar-formar-transformar. In: BOCK, Ana M. B.; SAWAIA, Bader; AGUIAR, Wanda M. J. (org.). **Psicologia Sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: Cortez, 2022. p. 165-181.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRADE, ANA CAROLINA SARDI. **Saberes presentes em situações conflitivas da prática de ensino de professores que atuam em curso de graduação na área contábil** 22/09/2020 139 f. Mestrado em CIÊNCIAS CONTÁBEIS Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO FECAP, São Paulo Biblioteca Depositária: FECAP.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BISPO, Antônio Bispo dos Santos. **A terra dá a terra quer**. São Paulo: Ubu editora/PISEAGRAMA, 2023.

BRAMBILLA, Beatriz Borges; KAHHALE, Edna Maria Peters. O nó exploração-dominação-opressão e a fusão classe-raça/etnia-gênero segundo a Psicologia Sócio-histórica. In: BOCK, Ana M. B.; SAWAIA, Bader; AGUIAR, Wanda M. J. (org.). **Psicologia Sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: Cortez, 2022. p. 81-106.

BOCK, Ana M. B.; SAWAIA, Bader; AGUIAR, Wanda M. J. (org.). **Psicologia Sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: Cortez, 2022.

BOCK, Ana Mercês Bahia et al. A Psicologia Sócio-histórica e os fenômenos estruturantes na sociedade capitalista neoliberal. In: BOCK, Ana M. B. et al. (org.). **Psicologia Sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: EDUC; PIPEq/PUC-SP, 2022. p. 21-44.

BOTO, Carlota. **Educação e civilização**: a catequese como prática pedagógica na América Portuguesa. Revista Brasileira de História da Educação, n. 7, p. 61-84, jan./jun. 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

CORREA, GUILHERME TORRES. **Os labirintos da aula universitária**. 03/11/2016 350 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica: o ensino superior na república populista**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformada: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007c.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2019.

MORAIS, Regis de. **Sala de aula: que espaço é esse?** Papyrus Editora, 1994.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos**. Editora Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. 81. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. 67. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FURTADO, Odair; BOCK; Ana Mercês Bahia; ROSA, Elisa Zaneratto; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A Psicologia Sócio-Histórica e os fenômenos estruturantes na sociedade capitalista neoliberal. *In*: BOCK, Ana M. B.; SAWAIA, Bader; AGUIAR, Wanda M. J. (org.). **Psicologia Sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: Cortez, 2022.

GALLEAO, ANTONIO MIRANDA. **Aula Universitária: espaçotempo de formação humana'** 11/02/2014 302 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS, Santos Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS – UNISANTOS.

HORA, CLAUDIA DIZ PASSOS DA. **A grupalidade como estratégia político-pedagógica de formação pessoal e profissional na universidade'** 24/09/2019 86 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: CDI.

JUNIOR, Juarez Moreira Da Silva. **Situações de aprendizagem e promoção da autonomia na sala de aula universitária'** 06/08/2018 164 f. Doutorado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UCB.

LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia.** 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência do ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RABELO, Roberto Araújo da Silva Vasques. PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA CRÍTICA: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA DO CONCEITO. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 16–36, 2025. DOI: 10.58422/repesq.2025.e1797. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1797>. Acesso em: 26 jun. 2025.

ROMÃO, José Eustáquio. Aula, *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire.** Autêntica, 2015.

ROSA, Elisa Zanerato. Cultura e política: a articulação que constrói a realidade. *In*: BOCK, Ana M. B. et al. (org.). **Psicologia Sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais.** São Paulo: EDUC; PIPEq/PUC-SP, 2022. p. 59–70.

SANTOS, Samuel Carvalho Dos. **A sala de aula universitária: estratégias de ensino e experiências profissionais integrando as competências acadêmicas no exercício da docência.** 28/05/2018 165 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI, Pouso Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade do Vale do Sapucaí Unidade Fátima – UNIVÁS.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira: Para entender o país além do jeitinho brasileiro.** Rio de Janeiro: Leya, 2018.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire.** Autêntica, 2015.

VOIGT, Jane Mery Richter; PESCE, Marly Krüger de; XAVIER, Dhuan Luiz. Práticas educativas e subjetividade na escola. In: BOCK, Ana M. B.; SAWAIA, Bader; AGUIAR, Wanda M. J. (org.). **Psicologia Sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: Cortez, 2022. p. 189-194.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Papyrus Editora, 2008.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2015.

## APÊNDICES

### 1 - APÊNDICE A - ROTEIRO DE COLETA

**Formato:** Entrevista semiestruturada gravada de forma remota

**Sujeitas:** 5 estudantes

**Roteiro de coleta:**

Primeiro foi solicitada a autorização da realização de entrevistas com estudantes do curso de pedagogia para a coordenação do mesmo através de documento escrito com descrição da pesquisa, da entrevista e suas etapas.

Em um segundo momento foram contatadas estudantes de graduação em pedagogia através de grupos universitários online via os aplicativos de comunicação WhatsApp e Instagram. Em seguida, foram propostas as participações destas na pesquisa e apresentado o TCLE a ser devidamente assinado. Por fim, foram realizadas entrevistas individuais em formato virtual remoto via *Google Meet* com gravação via software específico e armazenamento em dispositivo móvel.

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.

### **Sessão 1: Caracterização do Público-Alvo**

1. Qual é a sua idade?
2. Em que semestre você está no curso de Pedagogia?
3. Você tem alguma experiência anterior como docente, em estágios ou outros contextos?

### **Sessão 2: Representação de "Aula"**

1. Como você descreveria uma aula típica em sua experiência no curso de Pedagogia?
2. Na sua opinião, qual é o papel do professor e do aluno em uma aula?
3. Você considera que as aulas de pedagogia promovem o pensamento crítico e a emancipação? Como?
4. Em que momentos você sente que tem maior participação ativa durante as aulas?
5. Você percebe algum impacto das aulas na sua formação como futura professora? Como?
6. Como você definiria uma "aula emancipatória"?

### **Questão Final: Diálogo**

1. Em sua opinião, o diálogo em uma aula é uma concessão do professor, algo que atrapalha a aula ou algo que a ajuda? Como você vê o diálogo se relacionando com o aprendizado?