



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - ICH  
LICENCIATURA EM FILOSOFIA**

ARTHUR SILVA CARDOSO

**EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA:  
UMA VISÃO DE JOHN DEWEY, BELL HOOKS E PAULO  
FREIRE**

BRASÍLIA - 2023

ARTHUR SILVA CARDOSO

**EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA:  
UMA VISÃO DE JOHN DEWEY, BELL HOOKS E PAULO  
FREIRE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como exigência para a obtenção do grau de bacharelado em filosofia, na Universidade de Brasília, sob orientação do Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento.

BRASÍLIA - 2023

ARTHUR SILVA CARDOSO

EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA:  
UMA VISÃO DE JOHN DEWEY, BELL HOOKS E PAULO  
FREIRE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
à Universidade de Brasília como exigência  
parcial para a obtenção do grau de Bacharel  
em Filosofia na Universidade de Brasília.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Wanderson Flor do Nascimento  
Universidade de Brasília  
Orientador

---

Pedro Erginaldo Gontijo  
Universidade de Brasília  
Examinador

## **Agradecimentos**

Ao professor Wanderson, que mesmo com a agenda lotada conseguiu reservar um tempo para me ajudar. Muito obrigado professor!

A minha mãe, que me ensinou e me ensina o amor, o cuidado e a empatia. Esse trabalho de certa forma fala sobre tudo isso. Te admiro e sou muito grato por tudo. Te amo mãe!

Ao meu filho, que nem nasceu, mas foi fundamental para me dar forças para concluir a monografia. Te aguardo ansiosamente e espero conseguir ser o pai que você merece. Te amo filho!

A minha companheira Thais, que é minha melhor amiga e uma pessoa incrível. Sem você nada disso teria sido possível. Não tenho dúvidas de que você será uma mãe maravilhosa e não vejo a hora de compartilharmos essas novas experiências. Te amo Thais!

Aos meus pets pelo apoio emocional e companhia: Magda, Betina e em especial ao Toddy que está passando por momentos difíceis. Amo vocês!

E aos amigos e colegas que ajudaram de forma direta ou indireta na produção deste trabalho. Muito obrigado a todos!

Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas,  
mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma  
humana.

(Carl Jung)

## **Resumo**

Este trabalho pretende analisar a situação educacional perante a perspectiva da experiência de educadores e educandos, sob a luz de Paulo Freire, bell hooks e John Dewey. O objetivo é a partir de um entendimento crítico da educação tradicional analisar como se dão as dinâmicas e experiências sob os modelos vigentes de educação na maior parte das escolas e como as experiências pessoais dos integrantes desse processo são ou não consideradas. Com isso serão levantados temas considerados pertinentes ao assunto, encontrado nas obras selecionadas, como a educação na forma bancária, o distanciamento entre teoria e prática, critérios para uma experiência educativa e a necessidade do diálogo no contexto educacional. Com essa análise pretende-se concluir que a educação é um ato que deve considerar o componente humano em sua ação, aproximando os educandos para que participem de forma ativa desse processo.

**Palavras-chave:** Educação; Experiência; Diálogo; Libertação.

## **Abstract**

This work aims to analyze the educational situation from the perspective of the experiences of educators and learners, under the insights of Paulo Freire, bell hooks, and John Dewey. The goal is to, through a critical understanding of traditional education, examine how the dynamics and experiences unfold under the current models of education in most schools, and how the personal experiences of those involved in this process are or are not taken into consideration. Thus, relevant themes related to the subject will be explored, as found in the selected works, such as education in the banking form, the gap between theory and practice, criteria for an educational experience, and the need for dialogue in the educational context. Through this analysis, the intention is to conclude that education is an act that should consider the human component in its action, bringing learners closer so that they actively participate in this process

**Keywords:** Education; Experience; Dialogue; Liberation.

## SUMÁRIO

<b>SUMÁRIO</b> .....	<b>7</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>2. JOHN DEWEY</b> .....	<b>11</b>
2.1 Critérios para uma experiência educativa.....	12
2.2 Liberdade e propósito.....	15
<b>3. PAULO FREIRE</b> .....	<b>18</b>
3.1 Opressores e oprimidos.....	18
3.2 A educação bancária.....	20
3.3 O diálogo enquanto instrumento de libertação.....	23
<b>4. BELL HOOKS</b> .....	<b>26</b>
4.1 A distância entre teoria e prática.....	28
4.2 A força do relato em sala de aula.....	31
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>37</b>

## 1. INTRODUÇÃO

No livro “O mundo de Sofia” de Jostein Gaarder, existe uma metáfora que retrata um coelho que acaba de sair da cartola de um mágico. As crianças nascem na ponta da pelagem desse coelho, e por isso veem a vida com ímpeto e curiosidade, assistindo ao número de mágica, mas à medida que vão envelhecendo vão escorregando por essa pelagem até chegar na pele do coelho. Essa metáfora nos conta sobre o encantamento e a curiosidade sobre o mundo e seus fenômenos e como eventualmente, quando envelhecemos, vamos nos habituando e perdendo o interesse e o questionamento inerentes à criança.

Seguindo a lógica da metáfora trazida por Gaarden, a escola funcionou em minha experiência pessoal, como um catalisador nessa descida na pelagem do coelho. O que pude sentir durante meus anos enquanto estudante foi justamente a perda gradual dessa sensação de curiosidade e encanto perante os acontecimentos do mundo. O modelo educacional utilizado nesses ambientes sufocava qualquer possibilidade de manter essa veia questionadora, pois o mundo era dado como algo pronto, burocrático e que portanto deveríamos simplesmente memorizar aquelas informações.

Eram muitas as frustrações e os questionamentos que me ocorriam ao me deparar com tal educação. Por que as provas eram tão importantes e causavam tanta ansiedade? Por que o silêncio devia ser absoluto em sala? Por que não podíamos investigar coletivamente aqueles conhecimentos?

O começo da inquietação que resulta no presente trabalho vem dessa experiência pessoal de frustração com o sistema de ensino. Os três autores abordados, John Dewey, Paulo Freire e bell hooks, fornecem uma leitura crítica a esse tipo de educação. Cada um apresenta diferentes abordagens, sob diferentes perspectivas, períodos e experiências, mas todas falam sobre o distanciamento de certas formas de educar em relação aos educandos.

O resultado dessa forma de educar é observado no cotidiano de salas de aula como as que fiz parte tanto na escola como na graduação e, em muitos casos, é possível ver estudantes pouco engajados e desestimulados por essa forma de educar. Os educandos são comumente colocados num lugar de absoluta

passividade, onde não se enxergam como agentes de sua própria educação e, por isso, tendem a somente se adaptar ao modelo vigente. Se adaptar ao modelo e memorizar informações parece ser o objetivo da educação tradicional<sup>1</sup>, e este trabalho busca analisar, justamente, como isso afeta a reflexão crítica, a autonomia e o potencial transformador da educação. A falta de identificação com os conhecimentos transmitidos e o modo como esses conhecimentos são ensinados podem explicar em parte o ambiente desfavorável a experiências significativas no contexto educacional. Com a implementação de políticas públicas que visam a promoção da igualdade, a presença de diferentes grupos culturais dentro das universidades se faz cada vez mais presente, e assim se faz necessário levar em conta aspectos multiculturalistas na maneira de se ensinar e aprender.

A partir da obra “Experiência e educação”, de John Dewey, poderemos analisar com maior clareza o que o autor define como experiências educativas e não educativas. A partir de seus princípios de continuidade e interação, Dewey nos mostrará critérios para que o ato de educar seja também um ato de respeito às individualidades do educando. Suas noções de liberdade e propósito também trarão um ponto de vista de como tais experiências devem ser “controladas” e “direcionadas”.

Em seguida faremos um estudo pautado nas ideias de educação bancária e as relações de opressão presentes no contexto educacional, baseada na obra “Pedagogia do oprimido” de Paulo Freire. A ideia de educação bancária, cunhada por Freire, estabelece uma investigação a respeito dos modos da educação tradicional e como essa se afasta ativamente da vida e contextos de seus educandos. Para transcender esse tipo educativo e suas relações de opressão, Freire define que o diálogo, bem como a investigação a respeito dos conteúdos desses diálogos, devem ser formas de combater e transformar a educação tradicional.

Por fim falaremos a respeito de bell hooks e sua análise contextualizada num cenário multiculturalista, observada em sua obra “Ensinando a transgredir”. Fomentando ainda mais o debate proposto por Freire a acerca da educação bancária, hooks trará uma visão localizada na importância do relato e no problema

---

<sup>1</sup> Nessa pesquisa, em consonância com o pensamento de Saviani (2000, p.24), entende-se “educação tradicional” como fenômeno onde o estudante tem pouco ou nenhum espaço para decidir sobre sua educação já que o professor é colocado como figura detentora do conhecimento.

do distanciamento entre a teoria e a prática, levando em conta um contexto de grupos marginalizados e suas diferentes experiências.

Em suma, o trabalho pretende, a partir dessas três perspectivas, explorar a discussão a respeito de como a educação é pensada nos moldes conservadores e suas relações com a experiência, a fim de identificar como ocorrem as diferentes experiências no âmbito educacional, de educadores e educandos, e como as experiências fora desse contexto são levadas ou não em consideração no momento educativo.

## 2. JOHN DEWEY

John Dewey, estadunidense nascido em 1859, foi um filósofo e pedagogo, que teve importante contribuição para o debate sobre educação e democracia. Em sua obra “Experiência e educação”, o autor faz uma análise qualitativa a respeito das experiências e como estas impactam na educação dos indivíduos. A partir de tal análise, Dewey traça comparativos entre experiências oriundas de uma educação tradicional e uma educação “progressiva”, que busca se renovar constantemente. Para tanto, Dewey irá não só conceituar a própria noção de experiência, qualificando-a, mas também enaltecer uma teorização ou filosofia da educação e da experiência como pilar de uma possível mudança positiva em relação aos modos educativos.

Como poderemos observar, o estudo feito por Dewey a respeito da experiência e educação passa por noções tanto espaciais quanto temporais. Na educação tradicional, existe um desenvolvimento que vem de fora para dentro. Ou seja, existe um esforço para “domar” o que há de intrínseco e natural aos sujeitos e colocar no lugar algo externo. Este algo externo tem relação com uma tradição, com um passado que deve ser transmitido, de maneira autoritária aos educandos. Nesse contexto, a experiência individual e o tempo presente são postos de lado em detrimento de um passado que retoma uma tradição e um futuro incerto que necessita de preparações e responsabilidades. Os desafios de uma nova educação passam necessariamente por uma maneira mais rica de relacionar os conhecimentos do passado com os desafios do presente.

Uma educação progressiva é aquela que enfatiza o presente e por consequência o indivíduo que vivencia este tempo. Pensar o indivíduo, é abandonar a noção extrínseca na qual conhecimentos preparatórios e desconexos são depositados nos estudantes, à revelia de suas experiências pessoais, e assim buscar fazer o caminho oposto: colocar o estudante no centro do processo educacional e a partir de suas necessidades, experiências e propósitos planejar aquilo que lhe deve ser ensinado. A individualização, no entanto, não significa destacar o indivíduo do meio e de suas responsabilidades sociais, mas valorizar aquilo que lhe é único e que desperta seu interesse.

## 2.1 Critérios para uma experiência educativa

A partir da noção de que as diferentes abordagens e experiências, nos levam a diferentes caminhos educativos ou “deseducativos”, se faz necessário um entendimento mais aprofundado do que é a própria experiência e de como podemos qualificá-las. Para tanto, Dewey fará um esforço no sentido de explicitar critérios que definem se uma experiência é educativa ou não. Tais critérios passam por noções de continuidade e interação das experiências.

Como Dewey acredita que nenhuma experiência é um fim em si mesmo (Dewey, 2023, p.28), as experiências devem ser encaradas com uma certa cronologia, em que a experiência anterior deve sempre, para que seja educativa, dar apoio ou enriquecer as próximas experiências. Nesse sentido, o contrário, ou seja, aquela experiência que limite experiências subsequentes será “deseducativa”. E isso pode ocorrer pois aquela experiência deseducativa cause “insensibilidade, indiferença ou incapacidade de reação” (Dewey, 2023, p.24) a novas experiências. A desconexão entre as experiências, independente se são prazerosas e interessantes, leva a um espiral sem direcionamento que se afasta da noção que Dewey tem a respeito de educação.

A continuidade constitui um princípio discriminatório entre as diferentes experiências, pois reforça o crescimento. No entanto, Dewey nos mostrará que o crescimento não é necessariamente algo positivo, alguém poderia crescer, respeitando o princípio da continuidade, no sentido de se tornar um ótimo ladrão por exemplo. Portanto não só o crescimento se faz necessário, mas um direcionamento a tal crescimento.

Mas então, quais seriam os critérios que definiriam um bom direcionamento do crescimento? Para Dewey, um bom direcionamento é aquele que permite um “crescimento geral” (Dewey, 2023, p.41). Por “crescimento geral”, podemos entender aquele direcionamento que permite um desenvolvimento em outras direções, ou seja, que amplia os horizontes educativos do indivíduo, de forma plenamente contínua. Dessa maneira, aquele exemplo do exímio ladrão não se encaixaria nessa concepção de crescimento, pois pode ser entendido como um crescimento limitante que não explora outras possíveis direções.

As experiências, portanto, devem ser avaliadas em movimento, levando em consideração de onde elas partiram, para onde elas caminham e de que forma são continuadas. O educador, tem papel fundamental nesse processo pois tem a função de avaliar tais experiências. A maturidade do “avaliador” o concede uma percepção mais ampla, que o permite analisar o direcionamento e o crescimento proporcionado pelas experiências dos estudantes. Portanto o educador tem a responsabilidade de conduzir tais experiências em um sentido edificante. Isso não significa ser coercitivo e desrespeitar os processos internos de cada um, mas de maneira empática, entender quais atitudes respeitam ou não o princípio do crescimento contínuo.

A experiência também está totalmente atrelada ao ambiente e as condições materiais. Existe um mundo objetivo que já está dado, antes mesmo de qualquer procedimento individual, e sua conjuntura material irá impor a maneira como certas experiências serão vividas. Uma criança que tem fome, por exemplo, não terá suas continuidades e crescimento exercidos de maneira plena. Pensando no contexto escolar, a organização das carteiras, o uso do quadro e os materiais escolhidos também definem como se darão as experiências. O “ambiente” não se trata somente do espaço físico onde as coisas ocorrem, mas também do contexto social, cultural e econômico que o sujeito vive. Nesse sentido o educador também deve considerar o ambiente ao qual está inserido e dele extrair o que for possível para tornar as experiências mais educativas possível.

Um ponto importante trazido por Dewey é como essas condições objetivas e subjetivas interagem no contexto educacional. Dewey aponta, que em certos casos, ligados a uma “nova educação”, aquilo que é objetivo fica subordinado ao que é subjetivo, pois existe uma valorização que prioriza as condições internas do sujeito, e tal fato implica numa imposição do controle externo, pois só assim o que é objetivo pode ter sua importância validada. No entanto, no processo educacional, os fatores objetivos devem ter seu lugar e importância preservados. O exemplo usado por Dewey é de um bebê que, se criado de maneira inteligente, terá suas necessidades internas moldadas sob a luz de uma organização e de uma rotina (respaldada nos estudos especializados e experiências passadas). Nesse exemplo, o bebê não será alimentado sempre que assim o demandar, mas respeitando uma ordem estabelecida pelos pais. E assim temos um outro conceito fundamental na filosofia

de Dewey que é a “interação” entre as condições.

A interação estabelece que tanto os fatores objetivos como os subjetivos devem ter igual importância no desenvolvimento educacional para que exista um intercâmbio saudável entre essas qualidades. Na educação tradicional temos uma visão que beira a exclusão das condições internas do sujeito, e isso desrespeita o fundamento da interação entre as condições. Vemos isso claramente ao observarmos as aulas puramente expositivas e que ocorrem de “fora para dentro”, onde os estudantes não têm espaço para relacionar seus preceitos internos àquilo que está sendo aprendido. Na visão de Dewey, é só a partir de uma troca sem subordinações entre as condições externas e internas que a experiência se dá de maneira completa e educativa.

Os dois princípios, de continuidade e interação são concomitantes em uma experiência. Dewey entende por situação, o acontecimento que reúne as circunstâncias pessoais (subjetivas) com as circunstâncias existentes no mundo (objetos, outras pessoas e etc.) através do já falado princípio da interação. Tais situações sempre ocorrem seguindo uma cronologia (continuidade), já que elas se sucedem e sempre partem de uma condição para uma outra ao qual estão conectadas. Se a situação amplia as possibilidades e prepara terreno para novas situações futuras, ela pode ser entendida como educativa.

O educador apenas tem controle das condições objetivas, já que não tem acesso direto ao que há de inerente e subjetivo nos estudantes. Portanto o foco do trabalho do educador deve ser a qualidade de tais condições objetivas, proporcionando a mediação entre as interações que ocorrem em diferentes situações. As condições objetivas não se tratam somente de objetos e ambientes, mas também fatores mais sutis, como o tom, conteúdo das falas e a didática como um todo. Como já abordado brevemente, a educação tradicional erra por nesse fornecimento das condições objetivas, não considerar as necessidades, facilidades e propósitos dos diferentes estudantes. Nesse cenário a aprendizagem se torna inesperada, pois aquilo que eventualmente funcionar, irá funcionar apenas para aqueles que se adaptam ao modelo (Dewey, 2023, p.58).

Os conteúdos aprendidos na escola, não possuem valor educativo algum se

não são significativos e não se comunicam com as necessidades individuais localizadas num determinado estágio de desenvolvimento do ser. Cada fase da vida nos apresenta diferentes demandas e desafios, durante a tenra infância temos curiosidades e aptidões a certos conhecimentos diferentes da adolescência por exemplo, isso somado aos valores e experiências subjetivos do indivíduo, fazem necessária uma educação que repense seus conteúdos com base nesses fatores, e só assim ela terá um valor educativo real. No ensino tradicional, existem certos conteúdos que foram adotados com a noção de que existe um valor intrínseco desses saberes e são assim entendidos como importantes em si mesmos, ainda que não se conectem em absoluto com o estágio da vida e necessidades dos discentes.

Interação e continuidade são imprescindíveis pois só a partir de tais princípios a educação poderá preparar de fato os estudantes para situações cotidianas e futuras de suas vidas. Não se trata, entretanto, de uma ideia errônea de preparação adotada pelo ensino tradicional, onde conhecimentos são simplesmente depositados nos alunos, ainda que sejam desconexos com o seu presente, somente porque se considera de maneira arbitrária que existe um valor inerente àqueles conteúdos. No lugar disso, devemos respeitar a ideia de continuidade, considerando as experiências passadas e subsequentes dos alunos bem como suas interações entre o subjetivo e o objetivo.

## **2.2 Liberdade e propósito**

A liberdade, ainda que um conceito turvo e passível de muitas discussões filosóficas em torno de seus possíveis significados, para fins de avançar o debate acerca da experiência educativa, pode ser entendida aqui de maneira mais superficial. Sendo assim, não se trata da capacidade do indivíduo fazer tudo que está a seu alcance, mas de maneira racional e respeitando a ordem coletiva, ter seu horizonte de possibilidades ampliado de acordo com seus valores e convicções pessoais, de maneira semelhante ao já falado princípio da continuidade. Dessa maneira, regras e controle social não implicam necessariamente num cerceamento da liberdade (Dewey, 2023, p.69). Pelo contrário, é somente através das regras e do controle social que podemos manter um certo grau organizativo que nos permite viver de tal modo que nos possibilite ampliar nossa gama de escolhas em diferentes

cenários.

Dewey traz o exemplo dos jogos e brincadeiras, que ilustra muito bem como as regras são necessárias inclusive em momentos recreativos. A ludicidade dos jogos poderia nos trazer a falsa ideia de um momento desordenado onde o único objetivo é a diversão. Mas quando observamos a realidade, vemos que os jogos e até as brincadeiras mais descontraídas possuem algumas ou várias regras, e não só isso, tais regras não existem apenas para ordenar as atividades, mas são os fundamentos delas. Se não fossem as regras, as brincadeiras perderiam seu sentido, pois assim, estariam condicionadas aos desejos e ações individuais. A impessoalidade das regras, se foram acordadas previamente e tem como único objetivo o bem coletivo, traz um ambiente e uma experiência funcional e mais próxima da justiça. Em situações fora dos jogos não é diferente. Em uma família, comunidade ou escola, uma regra é benéfica se ela está fundada na coletividade e não nas demandas arbitrárias de um ou outro indivíduo.

O que observamos no ensino tradicional é um uso do controle coercitivo, que restringe não só a liberdade física dos alunos como a liberdade intelectual. Contrariando o que definimos como regras benéficas anteriormente, a figura do professor no ensino tradicional é essencialmente autoritária, que age não pelo bem comum, mas pela imposição de uma disciplina equiparada ao militarismo. O controle social nesse cenário não proporciona um ambiente mais harmônico e justo, mas sim opressor, onde o aluno tem sua liberdade de movimento cerceada por diversos fatores, e tal cerceamento impacta igualmente as conjunturas internas e externas dos educandos. Essas limitações físicas, como o silêncio exigido em sala, distância ainda mais o professor do aluno, pois tudo que acontece no interior do aluno permanece em total segredo e desconexão com o ambiente, e assim esse tipo de ensino se perpetua através de uma falsa sensação de harmonia.

A inteligência é um conceito inseparável de liberdade. Como foi dito anteriormente, nenhuma liberdade é incondicional, a liberdade está totalmente atrelada a um uso da inteligência com a finalidade de inibir impulsos e estimular reflexões (Dewey, 2023, p.90). É só a partir desse movimento racional que podemos exercer nossa liberdade plena, que necessariamente nos levará a algum propósito. O ser que age de maneira impulsiva, age de maneira descontinuada e, portanto,

descontrolada, onde não existe um fio condutor de suas ações a não ser o desejo, e este constantemente muda. Para que haja uma condução dos atos e, portanto, o exercício de algum tipo de liberdade, é preciso parar o ciclo dos impulsos e desejos e refletir. É evidente que os desejos têm seu papel na designação de propósitos. São eles que darão uma motivação inicial e um panorama geral daquilo que se quer alcançar. Mas é apenas através do uso da inteligência que poderemos observar as condições, julgar e planejar nossas ações, portanto o desejo deve ter direcionamento, e é aí que uma educação renovada deve atuar.

É de suma importância que o professor e a escola, tenham atenção aos desejos dos alunos para que possam utilizar isso de maneira educativa. Com a continuidade e interação das experiências, o professor deverá exercitar o propósito nos alunos. Isso significa estimular o uso da inteligência. Racionalizando seus impulsos os alunos serão mais capazes de ir além em seus objetivos pessoais. Nesse sentido é necessário valorizar não a memorização dos conteúdos, mas as operações fundamentais da inteligência que serão utilizados com um propósito, como a observação, o conhecimento do passado e o julgamento crítico.

### 3. PAULO FREIRE

Paulo Freire, brasileiro nascido em 1921, foi educador e filósofo, patrono da educação brasileira é referência mundial no que diz respeito à pedagogia crítica e libertadora. Em sua abordagem a respeito da experiência educativa, Freire transcende o contexto escolar. Sua análise parte da perspectiva da dominação e desumanização existente na sociedade, que permeia todos os espaços, inclusive o educativo. Em sua célebre obra “Pedagogia do oprimido”, podemos perceber sua concepção libertadora de educação, para a qual a escola tem papel fundamental no enfrentamento desse processo de dominação. É a partir de uma educação libertadora que os indivíduos podem se emancipar e se conscientizar para resistir às forças de opressão impostas pelo atual modelo de sociedade.

Freire entende que a experiência na escola tradicional, reproduz a opressão e perpetua as desigualdades através de seus modelos bancários e hierárquicos. Para que a educação instigue a criticidade e fuja desse antigo modelo é preciso criar uma experiência educativa baseada no diálogo e na horizontalização das posições em sala de aula, onde professor e aluno ocupam espaços igualmente importantes. A conscientização, passa necessariamente por uma escola que estimule a participação de seus estudantes tanto na sua reflexão crítica a respeito de suas condições, como em sua práxis, para que liberdade não se confunda com manutenção do *status quo* (Freire, 2014, p.33).

#### 3.1 Opressores e oprimidos

Para Freire a relação opressor-oprimido é baseada na desumanização do outro. É retirado tanto dos que oprimem tanto dos oprimidos suas qualidades e vocações humanas, e nessa objetificação dos homens está a explicação da falta de empatia e frieza de tal relação. Portanto não se trata apenas de um processo material, mas ontológico.

Ao partir de uma análise de oprimidos e opressores, Freire desnatura tal relação, afirmando que na verdade temos uma vocação para a humanização, e não para atuação contrária. O processo desumanizador é mútuo e vale tanto para o oprimido como para aqueles que oprimem, pois justamente nesses, criam uma

distorção do “ser mais” que contraria nossa vocação histórica enquanto seres humanos (Freire, 2014, p.40). No entanto, apenas os oprimidos, na sua busca pela restauração de sua humanidade, têm papel fundamental na libertação dos opressores. Pois somente aqueles que sofrem a opressão têm as condições necessárias para entender profundamente o que isso significa, e os meios para frear esse processo. Logo é através da experiência do oprimido que será produzida uma pedagogia que é:

[...] 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 de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 2014, p.46).

É, portanto, na pedagogia do oprimido que estaria, segundo Freire, a elaboração de soluções para a situação opressora. Essa elaboração passa necessariamente por uma atitude reflexiva e colaborativa que resulta em uma ação prática, feita com a finalidade da libertação coletiva. Para tanto, o diálogo e a conscientização são pilares fundamentais para a concretização de tal pedagogia. Pois é através da conscientização que o oprimido terá uma noção mais definida de sua real situação, e o cuidado para que ao recuperar sua humanidade ele não se torne também um opressor. E o diálogo será instrumento imprescindível para criar uma relação horizontal no processo educativo, para que não se reproduza nesse cenário a condição de detentores do saber e alvos da educação.

A autonomia é também indispensável à pedagogia freireana. É preciso que o ato de libertação apareça como fenômeno interno ao sujeito, que tem suas capacidades de pensar por si próprio respeitadas, esse princípio é também fundamental no ambiente escolar, como veremos mais adiante. O diálogo, no ideal freireano, portanto, está livre de autoritarismos e relações opressivas de poder. Não há aqui uma ideia de convencimento, através da qual alguns indivíduos possuem o conhecimento e o transmitem para outros que não o detém e que, portanto, devem aceitá-lo para serem libertos. Uma libertação não impositiva, exige que a reflexão crítica seja exercitada nos indivíduos para que eles cheguem a suas próprias conclusões no processo de conscientização e de transformação da realidade.

### 3.2 A educação bancária

A educação tradicional reproduz as relações de poder existentes na sociedade. Tal relação, de opressores e oprimidos, é pautada na ideia desumanizante e desigual de que alguns indivíduos podem mais e outros podem menos, uns sabem mais, outros sabem menos, uns valem mais e outros menos. O conceito de educação bancária, é um retrato dessas relações no ambiente educativo. Nele temos a representação de uma dicotomia de posições dentro de sala de aula: a figura do professor que detém o conhecimento, e, portanto, o poder, e os alunos que devem assimilar esse conhecimento.

Segundo Freire:

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio” a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (Freire, 2014, p.82).

Nesta concepção, a educação se trata de uma ideia estática, na qual a mera assimilação de conteúdos é o propósito. O conhecimento aqui, admite uma condição fixa que contraria a própria natureza do ato de conhecer, ou seja, um ato de permanente revisão e inquietação diante das constantes mudanças e diferentes perspectivas no mundo. Esse entendimento do que é, ou o que deve ser o conhecimento, estabelece um modo muito próprio da educação tradicional, que é fundado na mera narração das informações. Essa narração determina não uma conexão e interpretação dos conteúdos, mas a mera memorização desses (Freire, 2014, p.80). O conteúdo do ensino, então, é simplificado ao ponto de virar pura “sonoridade”, ou seja, palavras vazias de sentido que não representam relevância ou conexão com a vida dos educandos.

O educador nesse processo, assume a figura do narrador. Ele, portanto, também está alheio a sua própria ignorância e a busca pelo conhecimento, assim assume um papel burocrático de transmissor das informações. Não apenas isso, a sua experiência pessoal, suas qualidades e particularidades enquanto ser humano são excluídos nesse processo, assim ele se torna o mero portador do conjunto de informações que são julgadas necessárias para o desenvolvimento dos educandos. Dessa maneira, assim como em outras áreas da estrutura social, a educação

torna-se um ato desprovido de características humanas, como experiências, organicidade e troca de saberes.

O educando, por sua vez, é a antítese do professor. Ou seja, um receptáculo vazio de conteúdo e que precisa ser preenchido. Eles são lidos como aqueles que não detêm nenhuma informação a não ser a que é passada pelo professor, o que Freire chama de “absolutização da ignorância” (Freire, 2014, p.81) desses indivíduos. Nesse contexto, o objetivo final e a qualidade desse tipo de ensino são medidos pela capacidade de “encher” os alunos de informações. Quanto maior o volume de memorização dos conteúdos, melhor será o ensino. Trata-se, portanto, de uma capacidade adaptativa por parte dos estudantes (Freire, 2014, p.83). Desse modo os educandos são figuras exclusivamente passivas no processo educativo.

A educação bancária anula, através de seus métodos, o potencial transformador dos indivíduos na sociedade. Para que os estudantes apenas absorvam a maior quantidade do conteúdo possível sem questioná-lo, assim “atrapalhando” o progresso, é necessária uma passividade absoluta, na qual o senso crítico do educando deve ser podado ao máximo. A passividade por parte dos estudantes é tão fundamental a este tipo de educação que ela garante méritos aos que mais se submetem ou se adaptam a esse modelo, que são elogiados e tendem a ter boas notas. Aqueles que de qualquer forma contrariam esses fundamentos, ou tentam qualquer tipo de transformação, por outro lado, são punidos, seja pelo baixo desempenho, seja pelas advertências e suspensões.

Não se trata apenas de uma revisão sobre os currículos e conteúdos, mas da maneira de como esses educandos são estimulados a não refletirem sobre suas condições na sociedade. Claramente esse fator não impacta somente a realidade escolar. Esse pensamento protocolar e mimético da educação bancária reforça e mantém as já citadas relações de opressores e oprimidos, uma vez que onde não há pensamento crítico, não há crítica e onde não há crítica não existem transformações. Isso não é um movimento ao acaso, mas elaborado pelos opressores, como forma de “domesticação” dos oprimidos para que o status quo e, portanto, as posições de poder sejam mantidas.

No modelo bancário o educando, e seu pensar autêntico, é sobreposto pelos

direcionamentos do educador e pelo entendimento dado ao mundo exterior. Há aqui, uma visão ontológica, de que o mundo preenche os homens, e assim eles formam sua consciência (Freire, 2014, p.87), reforçando o caráter passivo deste tipo de pensamento. O mundo é entendido como instância acabada, que deve apenas ser absorvida para que se forme assim uma consciência a respeito das coisas externas. Tal concepção, contraria um fato visível do que realmente ocorre no mundo, ou seja, constantes transformações, que ocorrem não apenas pelas leis da natureza, mas pela ação humana. O caráter puramente historicista das disciplinas no ambiente escolar reflete esse pensamento. O mundo é apresentado apenas sob uma ótica do que já aconteceu, e não do que pode vir a acontecer através de nossa práxis. Dessa maneira somos levados a entender que não somos capazes de qualquer mudança.

Para Freire, a mudança deve vir de um olhar que retire a responsabilidade de educar de alguns e de ser educado de outros, e dessa maneira o progresso educativo seja mútuo em sua essência. Segundo Freire:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (Freire, 2014, p.95-96).

Retira-se, portanto, do educador o caráter autoritário de detentor de uma verdade absoluta e estabelece-se uma troca entre educador e educando. A sala de aula se torna um ambiente onde o educador também deve tirar proveito do que é discutido e via discussão o conhecimento é construído. O conhecimento não é trazido de outros ambientes como bibliotecas e laboratórios por intermédio do educador (Freire, 2014, p.96), mas é constituído em tempo real na sala de aula em conjunto com os educandos. Dá-se assim uma educação problematizadora, na qual os estudantes são convocados a repensar a própria realidade e de maneira progressiva e constante são desafiados a estarem atentos e críticos ao mundo material bem como suas respectivas posições nesse mundo.

Nesse modelo proposto por Freire, não só o mundo, mas o próprio homem deve ser entendido como algo inconcluso. Cabe então ter a noção de que somos seres históricos e dessa maneira, sempre estivemos em constantes transformações e fomos responsáveis por elas. Transformações essas de todos os níveis: culturais,

intelectuais, na maneira como vivemos e como impactamos a natureza. Quando temos consciência disso e adotamos uma educação que abrace esse caráter do homem enquanto ser histórico, nos emancipamos de qualquer ideia pronta do que somos e na qual pertencemos e passamos a adotar uma visão fundamentada na autonomia e na libertação.

### **3.3 O diálogo enquanto instrumento de libertação**

O diálogo é parte fundamental no processo de libertação e na resistência ao modelo bancário de educação. Se a educação bancária é um método unidirecional de educação, em que apenas uns ensinam e outros aprendem, é por meio do diálogo, ou seja, da troca de informações e perspectivas, que esse método é contrariado. O diálogo é a forma mais eficaz de se quebrar a estrutura hierárquica do conhecimento, democratizando o processo e chamando o educando para participar de forma ativa. Sendo a dialogicidade essa condição importante para a pedagogia do oprimido, é necessário conceituar do que se trata tal atitude. Quais são seus critérios e conteúdos para que se tenha um direcionamento na libertação dos oprimidos.

A dialógica para Freire, com o objetivo de resistir aos modelos bancários de educação, não se trata apenas de uma conversa entre seres humanos. Tal comunicação é feita a partir de princípios necessários a uma educação horizontalizada. Primeiramente é preciso ressaltar o caráter da humildade nessa troca. É fundamental que todos reconheçam suas próprias limitações e ignorâncias, estando assim abertos a aprender uns com os outros. Simultaneamente a um movimento de humildade é preciso que se tenha fé na capacidade de todo ser humano em interpretar, recriar e transformar sua própria realidade. Nesse movimento evitamos a operação bancária de apenas depositar nos outros as informações ou uma possível salvação e reforçamos a autonomia de cada um. Isso, para Freire, deve estabelecer um clima de confiança, indispensável entre as partes, no processo de conhecer.

O conteúdo do diálogo também deve ser objeto de reflexão, se queremos pensar uma educação libertadora. Ao contrário da educação bancária, os conteúdos programáticos necessariamente passam por uma análise, a fim de que se reconheça

neles um caráter significativo na vida dos indivíduos. Para isso eles devem estar conectados às suas experiências pessoais. Todos os seres humanos estão imersos em determinado contexto, possuem diferentes opiniões, formas de se comunicar e diferentes experiências que os impactam tanto de forma objetiva como de forma subjetiva. É esperado então, que esses diferentes contextos gerem diferentes problemas e temas que serão relevantes a essas pessoas. Então é imprescindível que uma pedagogia baseada não na mera dissertação, mas no diálogo, considere tais fatores para que seja significativa e tenha potencial transformador.

As particularidades do ser humano, como ser inconcluso e histórico definem as condições para que haja um “universo temático” pertinente a determinadas pessoas em determinadas épocas. Ao contrário dos animais, Freire dirá (2014, p.122) que os homens fazem das suas próprias atividades objetos de reflexão e, portanto, conseguem se separar de tais atividades tornando-se assim conscientes de si mesmos. Nesse exercício de auto avaliar seus atos os seres humanos estão constantemente refletindo dialeticamente a respeito de suas liberdades e condicionamentos, reflexão essa que sempre estabelece uma “situação limite” que é tudo aquilo que se configura como obstáculo para sua libertação (Freire, 2014 p.125). Tal situação possui contexto histórico, assim como sua superação, ou seja, sempre estão relacionadas com as transformações e acontecimentos no tempo. A superação dessas situações é feita através dos “atos-limite”, que irão assentar novas fronteiras a serem superadas. A gama de temas que dizem respeito a superação histórica desses limites bem como a dialética própria de um período são o que Freire definirá como temas significativos.

A investigação desses temas, que tem como objeto a superação das situações limite e a relação dos indivíduos com a realidade objetiva, deve também segundo Freire seguir um método dialógico e coletivo. Segundo Freire, a realidade entendida a partir de um contexto histórico e de constantes transformações, só pode ser compreendida de fato a partir de uma visão totalizante, em que haja uma interação entre as partes. Sendo assim, existe um momento de decodificação entre esse abstracionismo de um contexto geral e das experiências concretas. Essa decodificação está intimamente ligada à visão de mundo e às diferentes maneiras de se pensar a realidade e suas situações-limite dos indivíduos. É nessa forma de

pensar a realidade objetiva que se encontram os “temas geradores”, eles são, portanto, uma expressão objetiva da conexão entre as pessoas e o mundo que as cerca.

O processo de investigação pressupõe a figura do investigador. No cenário escolar, essa figura estaria encarnada no papel do professor, que ao se desprender de uma estrutura bancária, tem necessariamente de iniciar uma busca pelos temas geradores dos seus educandos. Isso, no entanto, não implica dizer que o educador é a única figura ativa e que os educandos são meros objetos de sua investigação. A relação dialógica da qual falamos, infere um movimento mútuo, afinal os temas geradores são coletivos, pois estão ligados a um contexto histórico e sociocultural. O educador também pertence ao povo, e por isso tem suas contribuições, mas também é alvo da investigação a respeito da temática. O pensar a respeito das realidades objetivas e das transformações a elas pertinentes só são possíveis na forma coletiva, enquanto objeto não de um ou outro ser humano, mas de todo um povo.

Portanto a educação, se pretendida como estímulo ao senso crítico, a transformações sociais e a quebra desse ciclo de dominação entre opressores e oprimidos deve estar fundada no diálogo e na investigação dos conteúdos que realmente são pertinentes aos diferentes contextos e educandos. É necessário retirar o conhecimento desse lugar fixo que é transferido de “a” para “b” e entendê-lo como algo a ser constantemente construído na coletividade. Assim teremos uma experiência educativa que respeite as diferentes experiências pessoais e que se utilize disso como instrumento para a construção de um mundo melhor.

#### 4. BELL HOOKS

Gloria Jean Watkins, conhecida pelo pseudônimo bell hooks, nasceu nos Estados Unidos no ano de 1952. A autora dedicou-se a temas de suma importância como a luta anti racista, feminismo e a educação crítica. Em sua obra “Ensinando a transgredir”, bell hooks nos apresenta uma alternativa desafiadora à acomodada educação tradicional. Hooks leva em consideração um contexto social, racial e de gênero em sua abordagem a respeito da experiência na educação. Como veremos, para hooks, é somente através de tal contextualização que poderemos ter alunos entusiasmados e envolvidos com o processo educacional. No entanto, tal alternativa implica diversas dificuldades enfrentadas tanto pelos estudantes como pelos professores, pois tira a noção de educação da sua passiva zona de conforto e a leva para terrenos onde a voz ativa e o diálogo são imprescindíveis.

A contextualização das experiências individuais dos estudantes precisa também considerar o atual cenário multiculturalista. Isso significa não apenas abraçar as diferentes culturas e louvar a diversidade, mas também dar o espaço para que os grupos marginalizados possam expor suas vivências e dificuldades. Desse modo poderemos repensar as saídas para as políticas de dominação presentes inclusive nos próprios sistemas de ensino.

Logo de antemão, hooks descreve uma contradição que lhe foi apresentada nos seus primeiros anos enquanto discente. As escolas racialmente integradas, uma novidade para aquele momento, tiraram o caráter contextualizador das escolas negras. Escolas essas, que se preocupavam com seus estudantes de uma maneira global e não dispensavam seu papel político em suas vidas.

Para cumprir essa missão, as professoras faziam de tudo para nos “conhecer”. Elas conheciam nossos pais, nossa situação econômica, sabiam a igreja que íamos, como era nossa casa e como nossa família nos tratava [...] Meu esforço e minha capacidade para aprender sempre eram contextualizados dentro da estrutura de experiência das várias gerações da família (hooks, 2017, p.11).

Por haver esse caráter, a escola não se tratava apenas de um lugar onde o conhecimento era depositado nos alunos, e esses o recebiam de forma passiva, retomando as ideias de Freire a respeito da educação bancária, mas sim um lugar de resistência e preparação para o enfrentamento de diversas desigualdades. Era nesse ambiente que alunos e alunas negras se viam como indivíduos e importantes

agentes de uma possível mudança no mundo. E isso só era possível por existir essa proximidade entre a escola e a vida dos educandos.

Em contrapartida a escola racialmente integrada, assim como a escola tradicional, criou apenas uma falsa sensação de harmonia, proporcionada pelo silêncio imposto que resulta na manutenção das desigualdades existentes na sociedade. De acordo com hooks, ao simplesmente integralizar alunos brancos e negros como uma suposta estratégia para superar o racismo, o que ocorreu foi justamente o reforço de um ambiente racista e opressor para estudantes negros. Os alunos negros que antes viam nas suas escolas um refúgio e ambiente familiar agora se encontravam em escolas distantes de sua realidade.

Portanto, para hooks, a educação deve ser um processo ativo por parte dos alunos, de forma que suas diferentes realidades sejam consideradas. Só essa premissa já faz tanto docentes como discentes entrarem em um terreno pouco explorado que pode causar certo desconforto. Hooks deixa claro como diversos professores, e em alguns casos alunos, evitam esse tipo de abordagem por temer o “descontrole” que um excesso de vozes ativas dentro da sala pode trazer. Entender os estudantes como seres humanos integrais é muito mais profundo do que pode parecer num primeiro momento. Isso significa, em última instância, aceitar que sua contribuição no processo educacional é tão importante quanto a de qualquer outro agente na escola e que, portanto, é preciso levar em consideração tudo que foi experienciado e é dito por esses alunos. Ainda que em alguma medida isso traga algum descontrole em comparação a monotonia das salas tradicionais, esse tipo de ensino é muito mais libertador e entusiasmante.

Para que se comprometa com uma pedagogia engajada e desafiadora, hooks considera necessário que o bem-estar do professor seja considerado nesse processo. A visão de ensino tradicional tende a reforçar uma visão dicotômica entre mente e corpo, ou público e privado, onde tudo que é interno ou subjetivo ao professor deve ser suprimido no seu trabalho em sala de aula. Isso, segundo hooks, pode explicar o porquê dos professores que menos se atentam ao seu bem-estar serem justamente os que mais evitam uma educação renovada (hooks, 2017, p. 29). Para que possam realmente se envolver num processo educacional transformador que exige o constante diálogo com os alunos, os professores não podem ignorar sua

condição física e psicológica, pois esta não está descolada de seu ofício. Isso significa que professores, assim como os estudantes, não devem ser encarados apenas como mentes pensantes ou meros executores de um plano de aula, mas seres integrais que necessitam de bem-estar.

Para hooks, a autenticidade do educador é um elemento muito importante para que tenhamos uma educação libertadora. Ao ser honesto consigo mesmo, o professor estabelece uma conexão mais orgânica com os alunos e também encoraja a reciprocidade em sala de aula. Ao fazer isso, o educador inspira confiança e estimula um diálogo aberto, tornando o processo educativo mais dinâmico. Sendo o professor parte integrante desse tipo de educação, é necessário considerar igualmente suas experiências, pois:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo [...] Quando professores levam narrativas de suas próprias experiências para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos (hooks, 2017, p.35).

Sendo assim o ensino, em uma educação libertadora, não é unidirecional e hierárquico. Pois ainda que a experiência dos alunos seja considerada em sala de aula, se o professor estiver em uma posição de superioridade ou de desigualdade em relação aos alunos, é retomada uma noção tradicional de escola, onde somente o aluno é o alvo da educação. hooks entende que o professor deve se colocar em uma situação de igualdade para com os estudantes e para isso ele também precisa estar disposto a expor as suas experiências. Esta noção aproxima as partes e torna o ensino mais democrático.

#### **4.1 A distância entre teoria e prática**

Como temos analisado, uma tônica na noção conservadora de educação é o afastamento entre a vida prática e os conteúdos aprendidos na escola. Tanto as experiências vividas pelos indivíduos em sua vida extraescolar são desconsideradas, como os conteúdos ensinados não apresentam na maioria das vezes qualquer possibilidade de auxiliá-los em suas vidas. Como resultado temos um descolamento entre teoria e prática, onde a noção vigente nos diz que teorizar e

viver são coisas distintas.

É evidente que durante nossa vida prática estamos constantemente teorizando sobre tudo, e partindo dessas reflexões, agimos de uma ou outra maneira. Pois é preciso entender que teorizar sobre diferentes coisas e conceitos não está necessariamente ligado ao rigoroso rito acadêmico de pesquisar e produzir artigos. No entanto, o ato de se questionar e se aprofundar em questões é pouco incentivado e até mesmo rechaçado na vida cotidiana fora dos ambientes acadêmicos.

Para hooks, o processo de teorizar é um processo curativo. A pensadora encontrou na teorização um meio de refletir, compreender suas mazelas e imaginar novos mundos possíveis, assim aliviando suas dores. Esse aspecto curativo afasta a ideia de que as teorias devem ser meramente um processo intelectual. Ao invés disso, elas devem de alguma forma nutrir a alma. Portanto, a teorização deixa de ser um processo distante e pertencente ao meio acadêmico e passa a fazer parte da vida cotidiana das pessoas não só como processo de entendimento do mundo, mas como meio de se traçar estratégias para mudá-lo.

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de auto recuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre teoria e prática [...] A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim (hooks, 2017, p. 85-86).

Então refletimos para fazer e fazemos refletindo, não há nenhuma contradição ou impedimento entre as duas coisas. O processo teórico curativo precisa nos levar a um questionamento das condições e mazelas que vivemos, desconstruindo assim opressões e desigualdades que poderiam ser percebidas como naturais. Tal questionamento constitui a base para uma prática transformadora. Sendo assim, a teoria enquanto cura deve sempre estar atrelada a uma necessidade ou problema do mundo prático, seja ele subjetivo ou material. Pois uma teoria que não obedece a esta regra e que, portanto, não tem valor enquanto prática, não contribui para as mudanças necessárias no mundo. As teorias enquanto sofisticação de ideias e formação de conceitos não garantem um impacto real no mundo pois não necessariamente se comunicam com a realidade.

Os desafios para os desenvolvimentos teóricos e sua aplicação no mundo prático são diversos, mas em sua obra hooks reforça a dicotomia entre o meio acadêmico e os espaços da vida cotidiana. Existe uma resistência mútua, tanto das pessoas fora do meio acadêmico como das pertencentes a ele em estabelecer uma comunicação entre teoria e prática. Hooks relata que em sua tenra infância, no auge de sua curiosidade infantil, buscava teorizar sobre tudo, e a partir disso intervir no mundo, mas esse comportamento sofria forte resistência de seus pais. Esse caso simboliza bem o que observamos quando crianças e jovens buscam na teoria uma força interventiva para mudar a realidade. Existe uma forte tendência a se manter o *status quo* evitando esse movimento na educação.

Contrariando a noção de que teoria e prática, enquanto curativas, são indissociáveis, os ambientes acadêmicos, mais especificamente referentes ao ensino superior, reforçam a separação entre essas duas condutas. Isso, segundo hooks, não é feito por acaso, mas como um instrumento de elitização do saber. É comum observarmos que nesses ambientes, o saber teórico é totalmente afastado da prática. A linguagem rebuscada, o abstracionismo e o descolamento da realidade habitual são pilares de uma teorização não curativa produzida na academia. Não existe uma preocupação em democratizar as teorias, trazendo a sociedade para o debate e a contribuição. O que ocorre é justamente o contrário: a educação fica isolada da vida real e vira mais um instrumento do elitismo e da dominação. As desigualdades de acesso existentes na sociedade são reforçadas também no ambiente educacional, onde apenas alguns têm o privilégio de teorizar acerca dos diversos assuntos. Dessa forma, esse aspecto antidemocrático nos ambientes educacionais, age de tal forma a impedir a reunião entre teoria e prática.

Tal fato gera também uma aversão do público ao conhecimento teórico. O elitismo do saber é uma via de mão dupla: Quanto mais as universidades se isolam do mundo real, mais o mundo real, da vida prática, tende a não se enxergar nas universidades. Isso é exemplificado por hooks, quando ela afirma que em círculos feministas da qual fazia parte, algumas mulheres negras passaram a rejeitar o saber teórico (hooks, 2017, p. 92). Ao rejeitar a teoria, criou-se uma hierarquia, que colocou a prática em primeiro plano. Tal hierarquia é tão perigosa quanto aquela dos ambientes acadêmicos que priorizam a teoria em detrimento da prática, pois reforça

a mesma ideia de que essas duas coisas são dissociáveis. No entanto, nas palavras e no diálogo, ou seja, na teoria, também existe a ação (hooks, 2013, p. 93), e é somente através desses fundamentos que podemos refletir o próximo passo prático. Compreender a própria realidade é tão importante quanto avançar num sentido pragmático.

#### **4.2 A força do relato em sala de aula**

Tão importante quanto considerar a experiência particular do estudante e aproximar teoria e prática, é permitir que tais experiências sejam relatadas em sala de aula. Permitir que os estudantes tenham tanta voz quanto o professor pode garantir um ambiente menos hierárquico e mais democrático. Se na visão de educação bancária a narração é entendida enquanto instrumento de poder do educador é de posse exclusiva deste, aqui ela ganha um caráter libertador, pois é democratizada entre os estudantes que têm a oportunidade de dar seus testemunhos de suas experiências pessoais.

No entanto, há uma problemática que envolve tais relatos ou narrações, onde eles geram uma discussão a respeito da “autoridade da experiência” e o essencialismo pode ser usado como uma força dominadora ou uma simplificação de todo um grupo. Tal problemática é exposta através do debate entre bell hooks e Diana Fuss a respeito da obra *“Essentially Speaking”*.

Essencialismo é uma noção equivocada no entendimento de hooks, que simplifica e generaliza determinado grupo. No essencialismo um certo grupo é unificado em uma série de características que ignoram as particularidades dos indivíduos. No exemplo do feminismo, uma visão essencialista seria aquela que tenta criar uma categoria “mulher” que universaliza as mulheres ignorando seus contextos raciais, de classe, orientação sexual e outros. Para Fuss, os relatos de experiências de alunos de grupos marginalizados em sala de aula tendem a adotar uma visão essencialista, pois exprimem uma certa autoridade através do uso dessa noção unificante de grupos. Tal atitude criaria uma espécie de “autoridade da experiência” que serviria para calar outros alunos que não fazem parte desses grupos.

Hooks rebate o argumento de Fuss, afirmando que o essencialismo é

empregado pelo próprio sistema de dominação para os grupos marginalizados. Hooks afirma que esses estudantes só são escutados em sala de aula quando falam a respeito da experiência (hooks, 2013, p. 110). Os estudantes marginalizados ficam restritos a uma visão simplificada do que eles representam enquanto indivíduos. Portanto, em grande parte das vezes, o que acontece é justamente o contrário do que afirma Fuss, e o essencialismo é utilizado pelas classes dominantes como estratégia de perpetuação das desigualdades. O essencialismo pode ser usado como meio de dominação por grupos marginalizados e hooks reconhece que essa crítica ao essencialismo proveniente de grupos marginalizados é válida, no entanto o equívoco para a autora é colocar a responsabilidade desse movimento somente nesses grupos.

O ambiente onde todos concorrem pela voz e a utilizam como meio de dominação é mais frequente em espaços onde justamente os estudantes têm um direito escasso à fala. O que Fuss está fazendo, segundo hooks, ao generalizar suas experiências e partir de uma posição que evita os relatos de experiências pessoais, e tende a um controle da turma, é justamente criar esse ambiente de competição. Uma vez que o educador age de maneira autoritária, os estudantes seguirão os paradigmas da educação tradicional onde a fala não é um direito de todos, mas um local privilegiado que deve ser conquistado à força.

hooks observa, em sua experiência pessoal, que apesar do essencialismo poder ser utilizado para silenciar, geralmente os relatos em sala de aula aprofundam o debate (hooks, 2013, p. 116). Sua posição contra o essencialismo, na sua prática docente, a fez querer aproximar suas aulas da realidade e experiências dos estudantes.

Todos os alunos, não somente os de grupos marginalizados, parecem mais dispostos a participar energicamente das discussões em sala quando percebem que elas têm uma relação direta com eles [...] Os alunos, mesmo quando versados num determinado tema, podem ser mais tendentes a falar com confiança quando ele se relaciona diretamente com sua experiência (hooks, 2017, p. 118).

Um ambiente participativo gera um ciclo de confiança e entusiasmo necessário a uma educação transformadora. Absorver esses relatos em sala de aula não significa blindá-los de críticas ou utilizá-los como instrumentos de força, mas apenas incorporá-los aos debates, de forma a não negar as características únicas das

experiências de cada aluno. Sendo assim, o conhecimento teórico e a prática empírica se complementam.

Falando especificamente dos grupos marginalizados, esses relatos ganham uma importância ainda maior. Para hooks, existe no sofrimento vivido por pessoas marginalizadas um fator particular que impede que tais experiências sejam absorvidas a distância. Isto não quer dizer que fora dos relatos não se possa entender o sofrimento e as experiências dessas pessoas. Mas somente no testemunho existe uma perspectiva única daqueles conhecimentos, que não está presente nos textos ou outras fontes. Por isso é de suma importância que esses estudantes possam contribuir com o debate através de suas falas, para assim termos uma noção mais ampla sobre suas experiências.

Desta maneira, a educação passa a ser um ato coletivo e feito com o foco no educando. Quando a teoria e prática são novamente reunidas num ato de cura deixando de lado uma abstração intelectual e o depósito bancário das informações, temos uma educação com o foco na libertação. Para tanto é preciso que o educando tenha voz ativa em sala, não apenas para dialogar, mas também para relatar suas perspectivas e vivências. Tais relatos, como reforçamos, não cumprem aqui um papel de determinar uma verdade universal e homogeneizante sobre as experiências de grupos marginalizados, mas fortalecer o exercício pedagógico da diversidade de vozes em sala de aula. Tal abordagem é completamente harmoniosa com os pensamentos de Paulo Freire, pois além de desafiar os limites da educação bancária, abraça a complexidade e a autenticidade do ato educativo enquanto força transformadora.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta revisão de literatura, foi possível analisar a experiência educativa sob uma perspectiva crítica e complementar, a partir dos autores estudados. Conseguimos obter um olhar mais aprofundado a respeito de como normalmente essas experiências se dão no ensino tradicional a partir de noções como a educação bancária e práticas “deseducativas”, como nos trazem respectivamente, Paulo Freire e John Dewey. Criticamente a esse tipo de ensino, apuramos que o processo educativo é responsável não só pelo desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, mas pelo processo de significação e libertação de suas vidas através de uma teorização que não seja vazia e puramente enciclopédica, mas que traga em si uma cura, como ressalta hooks, para as dores e anseios que a vida prática dos educandos apresenta.

A partir de uma ótica da experiência, ou seja, de como as práticas pedagógicas relacionam-se e afetam os seres que participam dessa educação, foi possível, partindo das obras pesquisadas, traçar uma análise que coloca os indivíduos desse processo no centro da questão. Partindo desse referencial afastamos a noção de educação enquanto algo extrínseco aos seus integrantes, que é elaborada e executada independentemente das experiências, propostas e interesses dessas pessoas. Os autores trabalhados, de diferentes formas, têm como fundamento de suas críticas ao modelo vigente de educação a carência de uma reflexão que parta justamente da perspectiva da experiência dos envolvidos no processo, e dessa forma, eles oferecem um caráter mais humanizador à discussão a respeito da educação.

Se entendermos a experiência a partir da concepção de Jorge Larrosa em seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, teremos que a partir da análise etimológica da palavra, a experiência se trata daquilo “que nos passa” (em espanhol), em outras palavras, aquilo que é experimentado, que é sentido. Essa sensação não se trata apenas de um fato efêmero e vulgar, mas tem seus próprios critérios e tempos, tornando totalmente possível se viver coisas sem de fato experimentá-las. Não basta simplesmente que se sinta algo, é preciso de certa forma ser atingido por aquilo, ser transformado, refletir sobre (Larrosa, 2022, p.21). Nesse sentido, Larrosa dirá que é necessária uma passividade para viver as

experiências, em que o indivíduo precisa aceitar ser afetado e digeri-las antes de julgá-las ou emitir opiniões. Tal passividade é diferente daquela abordada por Freire presente na educação bancária, que entendemos por uma passividade absoluta em que se deposita informações em receptáculos desumanizados. Aqui o indivíduo possui voz e é ativo na experiência, mas também se dá o tempo necessário para percebê-la e ser afetado. O conhecimento, segundo Larrosa, que se propõe a não ser puramente instrumental e algo fundamentalmente externo aos indivíduos, deve ser resultado dessa experiência, que interage com o ser. Não é, portanto, pautado num apego a uma verdade universal ou uma tradição que deve ser replicada, mas uma concepção individualizada ou comunitária de sensações e interpretações dessas sensações.

Portanto, a educação tradicional não viabiliza a verdadeira experiência, seja por ter esse caráter essencialmente “de fora para dentro”, como nos diz John Dewey, seja pelo não respeito ao tempo que é particular de cada indivíduo. Na concepção bancária de educação, a natureza externa e esse não respeito ao tempo individual, nos remetem respectivamente ao princípio da continuidade e da interação de Dewey. Os conhecimentos desconexos, que são depositados nos educandos não obedecem a uma ordem cronológica e educativa de suas experiências, enquanto suas questões subjetivas são igualmente postas de lado nesse processo. Sendo assim, os temas geradores apresentados por Freire, que são aqueles pertinentes a como cada um interage e interpreta o mundo material, são ignorados na educação bancária.

A reaproximação entre teoria e prática com sentido curativo, apresentada por hooks, também é um processo de respeito às continuidades e interações das experiências. Se as experiências são lidas em um contexto de continuidades e interações com o que há de subjetivo nos educandos, existe aqui uma preocupação com a vida prática desses indivíduos. Suas questões e anseios pessoais são apoiados pela dimensão teórica como forma de explicações e elaborações da prática. Assim, não há espaço para formalizações excessivas e conteúdos burocráticos, mas sim para uma educação voltada à práxis, que é remodelada constantemente, considerando as necessidades do educando.

Essa educação crítica, que observa de perto as particularidades de seus

educandos, está voltada integralmente para a reversão da situação de oprimidos e opressores e por isso, deve estar pautada na libertação das mentes e corpos de um sistema bancário. Essa libertação trata-se de uma categoria anterior à discussão acerca da liberdade trazida por John Dewey, que reforça a necessidade de limites e regras. Falamos aqui de uma libertação do ser em direção ao “ser mais”, uma quebra no ciclo de dominação que não permite a mínima reflexão crítica, ou seja, uma desumanização completa. A partir da quebra deste ciclo podemos discutir as nuances da liberdade e de seus limites pedagógicos.

O cenário em que a educação transcende esses processos de dominação e permite uma real experiência, é como analisamos, um cenário de diálogos constantes. Não é possível pensar uma educação que considere as experiências do educando sem pensar na forma mais objetiva de transmissão dessas experiências, ou seja, o diálogo. É a partir das trocas dialógicas que investigaremos e seremos investigados a respeito de nossos temas geradores, de nossos propósitos e de nosso lugar no mundo. Esse diálogo pode se apresentar na forma de conversas, mas também deve considerar a importância do testemunho, como bell hooks ressalta. Os diferentes educandos falam de suas experiências de uma posição privilegiada, da qual só eles têm acesso, e por isso seus relatos são de suma importância. Quando ele vem de grupos marginalizados, carregam uma série de nuances que têm rico valor pedagógico.

Portanto, concluímos que a experiência educativa deve ser um ato impregnado de humanidade, pois ela é feita para e por seres humanos. O ato de não dar voz aos educandos, de não respeitar suas continuidades e subjetividades e de apenas fazê-los memorizar informações não é compatível com o componente humano na educação libertadora. Sendo respeitada essa condição orgânica dos seres, a educação deve sempre nos orientar a constante crítica de nossos conhecimentos e a superação de nossos limites.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber experiência.**

Barcelona, 2002. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>>. Acesso em 11 de novembro de 2023.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Vozes, Rio de Janeiro, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2022.

GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia.** Companhia das letras, São Paulo, 2012.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade.** São Paulo, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.