

**(Co)Construindo “certas certezas”: A inquietação como pilar da prática docente**

*(Co)Constructing “certain certainties”: Restlessness as a pillar of teaching practice*

Vitor Azevedo Abou Mourad  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)  
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil

**Resumo**

Neste artigo, pretendo refletir sobre a importância da (co)construção de “certas certezas” em/sobre educação, buscando um afastamento de ideias absolutas e reducionistas a respeito das práticas de professores e alunos. A pesquisa, de viés teórico e reflexivo, ancora-se na seguinte questão: “como a prática docente pode ser mais agentiva e flexível?”. Diante dessa pergunta e a partir de aparatos teóricos, como a Prática Exploratória, julgo fundamental pensar na consolidação de noções tradicionais e hoje ultrapassadas de educação, a partir de uma visão crítica e decolonial. Assim, os entendimentos gerados neste trabalho apontam para a inquietação como um pilar da prática docente, cabendo ao professor o lugar de não relaxamento frente as questões que surgem dentro e fora de sala de aula, afetando, de alguma forma, os participantes desse processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Certas certezas; educação reflexiva; Prática Exploratória.

**Abstract**

In this article, I intend to reflect on the importance of (co)construction of “certain certainties” in/about education, seeking to move away from absolute and reductionist ideas regarding the practices of teachers and students. The research, with a theoretical and reflective bias, is anchored in the following question: “how can teaching practice be more agentive and flexible?”. Faced with this question and based on theoretical devices, such as Exploratory Practice, I believe it is essential to think about the consolidation of traditional and now outdated notions of education, from a critical and decolonial view. Thus, the understandings generated in this work point to restlessness as a pillar of teaching practice, leaving the teacher with the role of non-relaxation in the face of issues that arise inside and outside the classroom, affecting, in some way, the participants of this learning process.

**Key words:** Certain certainties; reflexive education; Exploratory Practice.

*Eu sou uma pergunta... Sou tudo o que não tem explicação. Sou alguém em constante construção.*  
Clarice Lispector

## **1. Introdução**

Muito já se pensou e se produziu sobre os contextos educacionais, sob variadas perspectivas. Se fizermos um recorte temático e considerarmos apenas a figura do professor, ainda há uma multiplicidade de ideias e visões, não só no âmbito acadêmico, mas também a nível individual, ao olharmos para as crenças tidas e construídas acerca desse importante agente social.

É inegável a desvalorização sofrida por esses profissionais no Brasil. E esse não é um problema de hoje, apesar de, na atualidade, estarem ainda mais evidentes casos, sobretudo na esfera política, de desrespeito e desprezo. É notável que esse grupo não tem recebido seu devido valor; pelo contrário, tem sofrido duros ataques.

Nesse contexto de desmonte da educação, é crucial destacar, ainda, o ataque aos profissionais da educação. Em 2019, o relatório *Free to Think* (Alvim, 2019) – Livre para Pensar, em português –, que monitora ataques a acadêmicos e universidades no mundo, destacou o caso do Brasil, com trinta relatos de ameaças a professores apenas em 2019. Ademais, publicamente, foram frequentes, também, os discursos de ataque a professores. Em 2019, o então presidente Jair Messias Bolsonaro chamou Paulo Freire, patrono da educação brasileira, de “energúmeno” (Mazui, 2019); enquanto seu filho, o deputado Eduardo Bolsonaro, em 2023, tratando da chamada “doutrinação”, comparou professores a traficantes de drogas (Casemiro; Camargo, 2023).

Com isso, em um cenário no qual se espera do professor um comportamento autoritário e impositivo em relação aos alunos – vide os investimentos, entre 2019 e 2022, nas escolas cívico-militares (Rebuá, 2020) –, surge pouco espaço para que a sala de aula possa ser, tanto para alunos, quanto para professores, um espaço de constante reflexão e criatividade.

Nesse sentido, o professor tem um papel ainda mais importante, o de incentivar e estimular os alunos e demais envolvidos nesse processo a se engajarem por uma educação que faça sentido para eles (hooks<sup>i</sup>, 2017), não apenas reproduzindo conteúdos que se encontram nos materiais didáticos há anos, de maneira quase cristalizada. Colocados em um lugar de agência social, os educadores não podem abandonar uma característica muitas vezes podada pelo próprio sistema escolar quando as crianças começam a crescer: a inquietude.

Isso porque a inquietude e o movimento incomodam. No caso das crianças pequenas, porque é necessário que um adulto as acompanhe quando se movimentam pelos espaços; e no caso dos professores, porque são vozes que se somam a outras em prol do questionamento e da reflexão crítica (Rebuá, 2020).

Tais questões precisam ser cada vez mais investigadas não só no âmbito acadêmico, mas também nos âmbitos político e social, uma vez que se faz necessário questionar maneiras de pensar, estar e agir em/sobre o ambiente educacional, sobretudo crenças tradicionais, muito atreladas às ideias de controle e opressão (Freire, 2020). Com isso, esta pesquisa – assim como outras, que vêm (co)construindo novos fazeres pedagógicos – torna-se relevante em um cenário como o do Brasil em relação ao ensino.

Nessa direção, busco, aqui, propor reflexões e traçar possíveis entendimentos sobre como uma postura docente inquieta, não acomodada e questionadora é tão urgente, sobretudo nos dias de hoje. Para isso, julgo crucial pensar de que maneira essa prática pode ser elaborada em múltiplos contextos de ensino-aprendizagem, de forma colaborativa e integrada aos demais participantes desse processo.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um ensaio teórico, que, a partir da pesquisa qualitativa e interpretativista, busca trazer para a reflexão questões presentes no dia a dia educacional, com foco na postura docente em prol de maior abertura de perspectivas e flexibilidade. A pesquisa qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006), metodologia bastante utilizada nas Ciências Humanas e Sociais, caracteriza-se, de maneira geral, por situar, social e culturalmente, o observador no mundo, adotando práticas diversas de caráter interpretativista a fim de compreender, da melhor maneira possível, a situação para a qual se está olhando. Nessa direção:

a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativista, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

Este trabalho insere-se na Linguística Aplicada, em sua abordagem inter/transdisciplinar e crítica (Fabrício, 2006), unindo pensamentos e ideias sobre educação (Demo, 2001; Freire, 2020; hooks, 2017; Liberali, 2009) aos princípios e valores da Prática Exploratória – PE (Hanks, 2017; Miller, Cunha, 2019). Afirmar que este trabalho está alinhado à Linguística Aplicada Contemporânea (LAC) é circunscrevê-lo em uma área que, cada vez

mais, concebe e defende uma pluralidade de sujeitos, identidades, sentidos, práticas e relações discursivas, “tornando problemática a adoção de pontos de vista e explicações causais simplistas a respeito dos fenômenos sociais” (Fabrício, 2006, p. 47). Assim, é fundamental reconhecer a necessidade, para a LAC, de entender a linguagem como prática social.

A seguir, inicio apresentando algumas maneiras de fazer pesquisa em/sobre educação na metodologia qualitativa, dando ênfase à pesquisa participante ou pesquisa do praticante como uma forma de estimular uma participação ativa de alunos e professores no âmbito da pesquisa, incorporando-a ao cotidiano educacional. Logo após, pretendo desconstruir ideias socialmente disseminadas acerca da sala de aula, adotando uma perspectiva crítica e decolonial. Em seguida, traço reflexões sobre a noção de inquietudes pedagógicas, concebendo as perguntas e o diálogo como seus pilares, dentro de um processo inclusivo e analítico.

## **2. Descristalizando ideias na/sobre/da sala de aula**

Historicamente, a educação brasileira tem uma raiz de caráter bastante opressor e tradicional. Há muitos anos, preserva-se praticamente o mesmo modelo de ensino, com foco voltado para a disciplina e para as notas, definido por Freire (2020) como a educação bancária. Não é à toa que, se compararmos fotos das salas de aula do século passado com fotos mais recentes, não encontraremos muitas diferenças, o que demonstra uma naturalização e, por consequência, uma cristalização dessas ideias na/sobre/da sala de aula que são tomadas como verdades absolutas dentro da área.

Nessa direção, dentro de uma lógica capitalista e materialista, é cobrado que as instituições de ensino básico e superior guiem os alunos rumo a um futuro de sucesso e prosperidade, alinhando-se ao sistema e aos valores sociopolíticos vigentes. Com isso, perde-se muito a oportunidade de o ambiente de ensino-aprendizagem promover trocas e interações entre os agentes envolvidos nesse processo.

Nesse modelo educacional ainda muito preso ao passado, de maneira opressora (Freire, 2020), ocorre a “doação” dos conhecimentos de um indivíduo, considerado sábio, para os tidos como ignorantes. Assim, considerando uma postura, geralmente, autoritária dos professores, tais saberes são transmitidos de maneira impositiva e afastada da realidade dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Tal visão e ação de/em sala de aula,

que se torna uma forma de manipulação da consciência alheia (Demo, 2001), “reforça a separação dualista entre o público e o privado, estimulando os professores e os alunos a não ver ligação nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais” (hooks, 2017, p. 29). Dessa maneira, cria-se um muro – muito maior que os das instituições de ensino – entre elas e o mundo ao redor, dificultando o estabelecimento de relações, por professores e alunos, entre suas vidas, suas emoções e suas identidades.

Em oposição à perspectiva bancária da educação, surge a educação como prática da liberdade, que, “ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 2020, p. 98). Sendo assim, o autor propõe a possibilidade real de transformação social. Isso porque “a aprendizagem é um fenômeno político, porque é inseparável da condição de sujeito interpretativo e interveniente, tornando-se a base mais efetiva da autonomia” (Demo, 2001, p. 51-52). Assim, quando os sujeitos, afetados pela educação libertadora, passam a intervir na realidade, são colocadas em prática a criticidade e a criatividade.

No entanto, para que isso aconteça, é necessário que o professor, de fato, esteja aberto e disposto a adotar uma prática libertadora (hooks, 2017). Com ela, aos alunos se oferece maior espaço para o desenvolvimento de suas habilidades e de suas identidades. Para o professor, essa pedagogia também traz benefícios e reflexões valiosas, visto que “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” (hooks, 2017, p. 35).

Nessa direção, cabe trazer, aqui, a Prática Exploratória – PE – (Miller; Cunha, 2019), uma maneira de ser e estar em sala de aula, a partir de uma ação investigativa. A PE surge como uma maneira teórica e prática viável de pensar em/sobre sala de aula, com princípios ético-crítico-reflexivos, de maneira a aliar pesquisa e ensino, buscando entendimentos para questões já levantadas ou não – e não começando por propor mudanças. Para isso, são propostas atividades pedagógicas com potencial exploratório (APPE) e/ou atividades reflexivas com potencial exploratória (ARPE) – como as conversas exploratórias –, a partir das quais é possível refletir acerca de temáticas relevantes para os participantes. Assim, entende-se “como uma atitude da Prática Exploratória é capaz de gerar espaço discursivo

*(Co)Construindo “certas certezas”: A inquietação como pilar da prática docente*

(APPE e ARPE) para abordar questões críticas e éticas sobre a vida em grupo, como respeito, confiança, autonomia, inclusão e agentividade” (Miller; Cunha, 2019, p. 592).

Dessa maneira, a sala de aula pode, através dessa proposta, ser reinventada de modo a abrir espaço para que professores e alunos explorem as suas questões e os possíveis entendimentos acerca do que acontece dentro e fora de sala. Com isso, a pesquisa deixa de ser uma atitude individual e solitária, podendo se tornar um trabalho coletivo de todos que fazem parte do espaço, não apenas professor e alunos, mas podendo incluir também outros funcionários e até mesmo os familiares.

Com isso, parte-se da pesquisa sobre os aprendizes em sala aula para a pesquisa com os aprendizes em sala, demonstrando que todos podem participar do processo de pesquisa, já que é uma prática fundamental de ser incorporada ao nosso cotidiano dentro e fora de ambientes de ensino. Nela, é fundamental a desconstrução de determinadas crenças que vêm sendo disseminadas há anos, mas que, hoje, se mostram desatualizadas diante das questões que emergem hoje em nossa sociedade, cada vez mais tecnológica e multimodal.

Sendo assim, a Prática Exploratória (PE) busca entendimentos para o que acontece no ambiente em questão. Desse modo, professores e alunos são convidados a, juntos, desenvolverem um olhar atento para as questões ao seu redor, sem buscar uma solução para os problemas de maneira direta.

No atual cenário político e social do país, tais ideias, que valorizam a integração de todos e a busca por entendimentos da qualidade de vida, ganham ainda mais valor, pois, considerando todas as dificuldades que existem nos ambientes educacionais, criar estratégias para envolvimento dos alunos, colocando-os como protagonistas e preocupando-se, verdadeiramente, com eles, é uma maneira de resistência e uma tentativa de se alcançar a educação libertadora e transformadora. O foco dessa educação passa a ser, então, o conhecimento emancipatório (Liberali, 2009), que enfatiza (p. 240):

- A reflexão sobre o contexto;
- A tomada de consciência dele;
- A ação sobre o contexto para sua transformação;
- A participação ativa na história.

Dessa maneira, percebemos que unir ação e reflexão é crucial para uma mudança em nosso sistema educacional. Como Paulo Freire (2020, p. 168) afirma, “não há revolução com verbalismos, nem tampouco com *ativismo*, mas com *práxis*, portanto, com *reflexão* e *ação*

incidindo sobre as estruturas a serem transformadas”. Assim, só pode haver uma revolução com a combinação do agir com o pensar, o que faz parte do compromisso de todos os integrantes de uma sociedade.

### **3. Inquietações pedagógicas**

Considerando, conforme já apresentado, uma postura cada vez mais agentiva do professor, como mediador das interações e dos conhecimentos em sala – de maneira a quebrar os paradigmas bancários de educação –, é fundamental que uma característica seja conservada e estimulada nele: a inquietação em relação a todo o processo de ensino-aprendizagem e às trocas que tem dentro e fora do ambiente educacional. Pensando no significado do termo inquietação, recorro ao dicionário Michaelis online, que, dentre outras acepções, define a palavra como “[e]stado de quem quer saber e conhecer mais, que não se contenta com seus conhecimentos; insatisfação”.

Essa definição encaixa-se bem com o que busco refletir, aqui, a respeito da importância de atitudes do professor que demonstrem, justamente, essa não acomodação, procurando ir além, seja investigando a própria sala de aula, seja explorando outras possíveis práticas para adotar. É nessa direção que julgo crucial o constante questionamento em relação ao mundo e às questões que nos cercam. Essa postura investigativa relaciona-se à ideia de questões instigantes – ou *puzzles* –, muito trabalhada pela Prática Exploratória, que, a partir da reflexão sobre a inquietação, podem ser entendidas como questões inquietantes.

Dessa maneira, ao formularmos questões, como as iniciadas com “por que”, por exemplo, estamos elaborando um exercício de questionamento, a fim de construir possíveis entendimentos sobre a situação ocorrida. Assim, quando problematizamos o que nos cerca, lançando questões, rompemos, em alguma medida, com a noção de verdade única, aceitando e incorporando outras visões. É aí que surge a ideia de “certa certeza”, considerando que não se pode ter uma certeza absoluta acerca de algo, restando, sempre, um espaço para a dúvida.

Trazendo novamente para o contexto educacional, é possível colocar as “certas certezas” como valiosíssimas no processo de ensino-aprendizagem, pois, localizadas no lugar de não acomodação, geram incômodo e vontade de ir além do que o sistema impõe, questionando e/ou rompendo-o, além de encontrar maneiras de resistência dentro desse tipo de ambiente. Essa prática pode vir do professor, mas ganha ainda um sentido ainda maior quando parte do aluno, se apropriando daquele espaço para ressignificá-lo.

Como elementos cruciais das inquietações pedagógicas, destaco, neste momento, as perguntas e o diálogo, procurando compreender a importância de desenvolvê-los para se (co)construir uma sala de aula mais inclusiva e engajada.

### **3.1. Perguntas**

Conforme já reconhecido por muitos estudiosos, ter dúvidas, mesmo que provisoriamente, é algo que contribui para um conhecimento maior. No entanto, muitas pessoas tendem a expressar poucas dúvidas e a fazer tão poucas perguntas umas às outras em seu dia a dia. Por quê? Uma explicação, se pensarmos no ambiente da sala de aula, pode estar relacionada à maneira como o sistema educacional lida com a dúvida. Em contextos mais tradicionais, entende-se a aula como uma propriedade do professor; logo, qualquer intervenção por outra pessoa seria uma forma de atrapalhar a fala monológica do professor. Com isso, inibe-se a vontade do aluno de questionar e esclarecer suas dúvidas na sala de aula.

Pode haver, porém, outra explicação, ainda mais fundamental: existe uma crença social de que ter dúvidas e perguntar é expor uma fragilidade, um sinal de dificuldade intelectual ou de falta de “conhecimentos”. Como nossa cultura valoriza muito a impressão de inteligência e de estar bem-informado, todos querem se enquadrar nesse sistema, evitando qualquer possível sinal de ignorância ou confusão. Consequentemente, os indivíduos costumam priorizar interações em que cada um demonstra o domínio de seu conhecimento, afastando-se das tentativas de entender o outro e aprender junto com ele.

Esse cenário, que reflete, certamente, a vaidade individual, mostra-se equivocado se levarmos em conta que as perguntas contribuem, em grande medida, para o conhecimento; logo, demonstram inteligência, sim. Elas expressam o desejo de avançar continuamente no conhecimento sobre o mundo e as pessoas, aliando-se ao poder da escuta, uma vez que, ao perguntarmos e nos abirmos para ouvir o outro, possibilitamos uma troca de percepções e reflexões.

Paulo Freire, uma vez que defende a importância da práxis (Freire, 2020, p. 107), ou seja, a fusão entre agir e refletir, concebe a pergunta como uma virada de chave no mundo, ou seja, a oportunidade de mudanças, de busca pelo *ser mais*. Essa busca, no entanto, “não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e



oprimidos” (Freire, 2020, p. 105). Nesse sentido, a procura pela humanização perpassa o questionar(-se).

Freire, na obra *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985), escrita com Antonio Faundez, entende as perguntas como fundamentais para um processo de compreensão crítica do mundo, passando por uma consciência pedagógica e política. Para o autor, as perguntas não deveriam ser meros instrumentos de avaliação ou de verificação de conhecimentos pré-existentes, o que ele chama de burocratização das perguntas (Freire; Faundez, 1985). Em vez disso, elas deveriam ser utilizadas como uma ferramenta pedagógica para despertar o pensamento crítico, estimular a curiosidade e provocar a reflexão sobre a realidade. Sobre isso, o autor disserta:

Estou certo, porém, de que é preciso deixar claro, mais uma vez, que a nossa preocupação pela pergunta, em torno da pergunta, não pode ficar apenas a nível da pergunta pela pergunta. O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas. Eu não sei se fica claro o que digo. Parece-me fundamental esclarecer que a tua defesa e a minha, do ato de perguntar, de maneira nenhuma tornam a pergunta como um jogo intelectualista. Pelo contrário, o necessário é que o educando, ao perguntar sobre um fato, tenha na resposta uma explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. Aproveitando-se, então, exemplos concretos da própria experiência dos alunos durante uma manhã de trabalho dentro da escola, no caso de uma escola de crianças, estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta. Agir, falar, conhecer estariam juntos. (Freire; Faundez, 1985, p. 26).

Nessa direção, quando os alunos, dentro de uma aula, sentem-se à vontade para fazer perguntas, sem medo de julgamentos dos colegas e/ou do professor, há a possibilidade de um aprendizado ainda mais eficaz, além de o aprendiz se perceber em um lugar de maior autonomia e, possivelmente, de construtor do próprio conhecimento. Por outro lado, para o professor, pode ser a oportunidade de pensar em questões sobre as quais ele ainda não tinha refletido, pois é possível que o professor não saiba, de imediato, uma resposta para dar o aluno, o que o leva a pesquisar, ir além do previsto. Assim, vai sendo desconstruída, mesmo que aos poucos, a ideia de que todo o conhecimento na sala de aula pertence ao professor, abrindo espaço para uma ideia de coconstrução cada vez mais presente.

Para Freire e Faundez (1985), o ato de perguntar não se restringe a questionar o professor, mas também a questionar a si mesmo. Assim, segundo os autores, as escolas

devem estimular a curiosidade e as perguntas, uma vez que a existência humana, sendo radical e com desejo de mudança,

implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação. A burocratiza implica a adaptação, portanto, com um mínimo de risco, com nenhum assombro e sem perguntas. Então a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção. (Freire; Faundez, 1985, p. 27).

Além disso, as perguntas e as dúvidas – questões (*puzzles*, utilizando o termo da PE) – precisam fazer parte do cotidiano dos professores para que se vejam provocados a buscar entendê-las, e não as resolver. Temos, assim, o que Hanks (2017) chama da mudança do “como” para o “por que” enquanto um movimento importante no âmbito da pesquisa, como propõe a Prática Exploratória. Essa atitude investigativa pode se incorporar, então, à própria prática de alunos e professores em suas rotinas.

Com a liberdade para que os alunos façam suas perguntas em salas – o que sabemos que é vetado, em algumas instituições –, possibilita-se a construção polifônica da sala de aula, substituindo o monólogo do professor pela multiplicidade de vozes e questões dos agentes presentes no espaço.

### **3.2. Diálogo**

Saber dialogar é extremamente importante dentro das práticas sociais de que participamos. Com isso, faz parte de nosso cotidiano oscilar entre uma visão e outra, escutar a si mesmo e o que o outro diz, duvidar, questionar, procurar entender melhor e, por fim, expressar ao outro. Quando falamos de ambientes educacionais, não é diferente, afinal tudo parte do diálogo entre os sujeitos. Assim, quando não se restringe à mera confrontação de egos – de um lado, o professor querendo mostrar que sabe mais, e do outro, o aluno querendo testá-lo, por exemplo –, esse diálogo pode ser extremamente rico e proveitoso para todos os agentes.

Nesse sentido, ao buscarmos um diálogo que seja respeitoso, inclusivo e reflexivo, estamos trabalhando com alguns dos princípios que orientam a Prática Exploratória (Miller; Cunha, 2019), como o envolvimento de todos, de maneira unida e integrada, e o desenvolvimento mútuo, crendo que o coletivo possibilita o surgimento e o desenvolvimento de questões ainda mais valiosas.

Pensando a construção de uma comunidade pedagógica, sob um viés crítico e decolonial, bell hooks (2017, p. 174) enfatiza a importância do diálogo como uma maneira de furar as bolhas estabelecidas social e historicamente:

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças.

Dessa maneira, estando abertos para a prática do diálogo, dentro e fora de sala de aula, começamos a experimentar e conhecer outras vivências e percepções, podendo enxergar o mundo e os nossos próprios contextos de uma maneira mais aguçada e reflexiva. Por esse motivo, julgo de imensa relevância que o espaço educacional seja o espaço do diálogo, da troca. Ideia essa que, muitas vezes, é cerceada, quando se tenta controlar, por exemplo, o prazer e a alegria dentro de sala. Ron Scapp, filósofo estadunidense, em diálogo com bell hooks (2017, p. 194), reitera que “[o] prazer na sala de aula provoca medo. Se existe riso, pode ser que um intercâmbio recíproco esteja acontecendo”, o que reafirma que o diálogo ainda é visto como uma distração, enquanto, na realidade, pode significar uma troca extremamente rica.

As reflexões levantadas por hooks aludem, diretamente, às ideias discutidas por Paulo Freire (2020), ao trazer a dialogicidade como essência da educação problematizadora. Entendendo o diálogo como o caminho percorrido pelos homens para se assumirem enquanto homens, Freire (2020, p. 109) considera que o diálogo “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado”. Dessa maneira, para que a transformação e a humanização, de fato, ocorram nos meios educacionais, o diálogo não pode ser reduzido à mera imposição de conteúdos programáticos.

Além disso, Freire destaca um elemento fundamental nessa construção dialógica: o amor. Para ele,

[n]ão há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. (Freire, 2020, p. 110)

Assim, compreende-se a educação como um ato dialógico e amoroso, sendo, ainda, um compromisso corajoso com os homens, principalmente quando nos referimos àqueles em alguma situação de opressão. Com isso, o diálogo precisa ser fundado no amor, na humildade, na fé nos homens, na esperança e na criticidade (Freire, 2020), possibilitando uma relação horizontalizada em que a confiança permita que a troca de conhecimentos e experiências seja enriquecedora e, conseqüentemente, transformadora para alunos e professores.

#### **4. Considerações finais**

Refletindo acerca das práticas pedagógicas, pudemos compreender a importância de termos, enquanto professores-pesquisadores, uma postura curiosa e inquieta, como um caminho para uma educação mais reflexiva e crítica, que incentiva o caráter investigativo, por parte dos alunos e dos professores, a respeito da realidade ao redor. Com esse olhar, acreditamos que o professor pode sentir-se mais empoderado para desconstruir, em alguma medida, a educação bancária e pouco reflexiva, aproximando-se, assim, de um processo de ensino-aprendizagem mais horizontalizado, empático e preocupado com todos os envolvidos nele.

Nesse sentido, quando aos aprendizes, dentro de seus ambientes específicos, é gerado o espaço para a troca de reflexões e experiências, há um ganho para todos os participantes. Assim, substituindo ideias cristalizadas por “certas certezas”, adotamos uma visão questionadora, que não se contenta com o que é estabelecido e disseminado em larga escala sem o questionar. Dessa maneira, os professores, com esse olhar, buscam ir além, objetivando um processo de ensino-aprendizagem efetivamente transformador.

Diante do exposto, abrem-se perspectivas para pesquisas futuras que possam explorar de maneira mais aprofundada os desdobramentos dessas práticas pedagógicas reflexivas. Uma possível linha de pesquisa poderia investigar os impactos específicos da abordagem horizontalizada no processo de ensino-aprendizagem, analisando não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também seu engajamento, motivação e desenvolvimento crítico. Por meio da abordagem qualitativa, isso pode ser feito com a observação de aulas (etnografia) e com entrevistas/conversas com alguns dos participantes das interações. Além disso, seria interessante explorar estratégias práticas para a implementação dessas abordagens em diferentes contextos educacionais, considerando variáveis como a formação docente, o perfil dos alunos e as características das instituições de

ensino. Ao direcionar o foco para essas questões, novas hipóteses e perspectivas podem emergir, enriquecendo o debate sobre práticas pedagógicas transformadoras e flexíveis e seu impacto no desenvolvimento educacional.

Portanto, pode-se dizer que as inquietações pedagógicas provocam e são provocadas pela ação investigativa – responsável pela (co)construção de “certas certezas” –, em um movimento filosófico que busca ampliar os horizontes de alunos e professores, gerando um novo terreno para dúvidas e perguntas.

### Referências

ALVIM, M. Relatório denuncia perseguição a acadêmicos e universidades no mundo, com destaque inédito ao Brasil. *BBC News*, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-50695248>. Acesso em: 19 dez. 2023.

CASEMIRO, P.; CAMARGO, I. Eduardo Bolsonaro compara professor a traficante de drogas em evento pró-armas em Brasília. *G1*, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/andrea-sadi/post/2023/07/10/eduardo-bolsonaro-compara-professor-a-trafficante-de-drogas-em-evento-pro-armas-no-brasilia.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2023.

DEMO, P. **Saber Pensar**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 74 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HANKS, J. **Exploratory Practice in Language Teaching: Puzzling About Principles and Practices**, Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2017.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

INQUIETAÇÃO. **Dicionário Michaelis Online**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inquieta%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

LIBERALI, F. C. Por um sujeito livre que não teme; faz escolhas. In SCHETTINI, R. H. et. al. (Org.). **Vygotsky: Uma revisita no início do século XX**. São Paulo: Andros, 2009. p. 233-254.

MAZUI, G. Bolsonaro chama Paulo Freire de “energúmeno” e diz que TV Escola “deseduca”. **G1**, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/16/bolsonaro-chama-paulo-freire-de-energumeno-e-diz-que-tv-escola-deseduca.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A. Exploratory Practice: Integrating Research into Regular Pedagogic Activities. In: WALSH, S.; MANN, S. (Org.). **Routledge Handbook of English Language Teacher Education**. **Oxfordshire**: Taylor & Francis, Routledge, v. 1, 2019. p. 500-526.

REBUÁ, E. Educação e Fascismo sob o Governo Bolsonaro. In: REBUÁ, E. et. al. (Org.). **(Neo)fascismos e educação: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020. p. 169-185.

## Nota

---

<sup>i</sup> Respeitamos a preferência da autora, bell hooks, ao utilizarmos seu nome em letras minúsculas.

## Sobre o autor

**Vitor Azevedo Abou Mourad** é mestrando em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio e pós-graduando em Docência pelo IFMG. É licenciado em Letras – Português e Literaturas pela PUC-Rio, onde trabalha como analista da Pastoral Universitária Anchieta, atuando na coordenação do Pré-Vestibular Comunitário da universidade. E-mail: [vitorazevedo@puc-rio.br](mailto:vitorazevedo@puc-rio.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3848-3971>.

Recebido em: 22/07/2023

Aceito para publicação em: 13/12/2023