

POR UMA “PEDAGOGIA DO ENCONTRO” – VÍNCULO, ESCUTA, AFETO E RECONHECIMENTO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA FORMAÇÃO HUMANIZADA A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE PAULO FREIRE, BELL HOOKS E HAIM GINOTT

 <https://doi.org/10.56238/arev7n5-025>

Data de submissão: 02/04/2025

Data de publicação: 02/05/2025

Antonio Nacílio Sousa dos Santos

Doutorando em Ciências Sociais
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Horizonte, Ceará – Brasil.
E-mail: naciliosantos23@gmail.com

José Neto de Oliveira Felippe

Doutorando em Ensino de Ciências Exatas (UNIVATES)
Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS)
Caldas Novas, Goiás – Brasil.
E-mail: profnetomatfis@gmail.com

Douglas Luiz de Oliveira Moura

Doutorando em Psicologia
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Angra dos Reis, Rio de Janeiro – Brasil.
E-mail: douglasmourapbi@ufrj.br

Edimar Fonseca da Fonseca

Doutor em Educação em Ciências
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul – Brasil.
E-mail: fonseca.edimar@gmail.com

Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres

Doutora em Enfermagem Psiquiátrica
Universidade de Brasília (UnB)
Brasília, Distrito Federal – Brasil.
E-mail: aclaudiaval@unb.br

Alex de Mesquita Marinho

Mestre em Filosofia
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Lagoa de São Francisco, Piauí – Brasil.
E-mail: alexmarinho@prp.uespi.br

Dalva de Araujo Menezes

Doutoranda em Educação

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)

Parnaíba, Piauí – Brasil.

E-mail: profdalva.araujophb@gmail.com

Márcia Renata Ferreira Prado

Licenciatura em Pedagogia

Instituto Superior de Educação Programus (ISEPRO)

Timon, Maranhão – Brasil.

E-mail: marciarfp1980@gmail.com

Sandro de Carvalho Teles

Doutorando em Literatura

Universidade de Brasília (UnB)

Brasília, Distrito Federal – Brasil.

E-mail: sandro.telesunb@gmail.com

Raíla Suelen Pereira Viana

Mestranda Profissional em Filosofia

Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFsertãoPE)

Petrolina, Pernambuco – Brasil.

E-mail: raila.suelen@aluno.ifsertao-pe.edu.br

Fábio Peron Carballo

Doutor em Ciências da Educação/Psicologia da Educação

Wellness – Centro Integrado de Saúde

Divinópolis, Minas Gerais – Brasil.

E-mail: peronmg@hotmail.com

Tiago Piñeiro Martins

Doutor em Ciências da Educação

World University/Reconh. pela Universidade do Oeste Paulista.

Salvador, Bahia – Brasil.

E-mail: tiagopineiromartins@gmail.com

Mônica Orrico Coutinho Piñeiro Martins

Mestre em Ciências da Educação

Universidad Interamericana.

Salvador, Bahia – Brasil.

E-mail: monicaocf2@gmail.com

Franklin Wezenhouer da Silva Peixoto

Graduado em Música

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Iguatu, Ceará – Brasil.

E-mail: wezenhouer@outlook.com

Ana Karolina Fonseca de Paula Sales

Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação

Must University/USA;

Barra do Piraí, Rio de Janeiro – Brasil.

E-mail: anakarolinafonseca0@gmail.com

Edinéia de Sena Silva Lopes

Mestranda em Cidade Identidade Território e Educação

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Igarapé-Miri, Pará – Brasil.

E-mail: isadoraeduda0109@gmail.com

RESUMO

Nas relações pedagógicas, o encontro entre professor e aluno carrega potencialidades formativas que vão além da mera transmissão de conteúdos. Em um cenário educacional marcado pelo tecnicismo, pela impessoalidade e pela lógica produtivista, este artigo propõe a formulação inédita da “Pedagogia do Encontro” como alternativa metodológica e filosófica à pedagogia da performance e à educação bancária. Fundamentada nos pilares do vínculo, da escuta, do afeto e do reconhecimento, essa pedagogia desloca a centralidade do conteúdo para a centralidade da relação, compreendendo que a aprendizagem só é possível em contextos de confiança, presença e compromisso ético. A pergunta que orienta a pesquisa é: de que maneira o vínculo afetivo, o reconhecimento mútuo e a escuta ativa contribuem para uma formação humanizada nas práticas docentes? Inspirando-se nas contribuições de Paulo Freire (1967; 1971; 1974; 1977; 1983; 1992; 1996; 2000; 2014), bell hooks (2010; 2013; 2019) e Haim Ginott (1975; 2008), o estudo também dialoga com autores como Carl Rogers (1994), Donald Winnicott (1975), Henri Wallon (1981) e Maurice Tardif (2014), a fim de ampliar a compreensão sobre os aspectos subjetivos e relacionais da ação educativa. A pesquisa tem abordagem qualitativa (Minayo, 2007), de natureza bibliográfica (Gil, 2008) e orientada por um viés analítico-compreensivo segundo a perspectiva interpretativa de Weber (1949). Os achados revelam que o vínculo afetivo é elemento estruturante da ação pedagógica, não um adorno; que a escuta ativa promove pertencimento e engajamento discente; que o afeto, quando incorporado como postura ética, fortalece o reconhecimento do outro como sujeito; que a autoridade docente se legitima na horizontalidade e na coerência. Conclui-se que a “Pedagogia do Encontro” inaugura uma nova práxis centrada na humanização das relações escolares e na reconstrução da escola como espaço de dignidade, diálogo e cuidado.

Palavras-chave: Pedagogia do Encontro. Vínculo Afetivo. Escuta Sensível. Educação Humanizada.

1 INTRODUÇÃO

1.1 ENTRE NÚMEROS E SILENCIOS: O ESVAZIAMENTO DAS RELAÇÕES NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA E A URGÊNCIA POR UMA “PADAGOGIA DO ENCONTRO”

Nas últimas décadas, tem-se observado uma crescente tecnificação da prática pedagógica, acompanhada por um produtivismo exaustivo que reduz o ensino a metas, planilhas e índices de rendimento. Essa lógica técnica e instrumental, que se sobrepõe ao sentido humanizador da educação, acaba por esvaziar a potência ética da relação educativa. Em consequência disso, o espaço escolar tem sido ocupado por uma pedagogia da performance¹, que valoriza resultados quantificáveis em detrimento de vínculos significativos. Como destaca Christian Laval, “[...] a avaliação é reduzida a critérios quantitativos, e a função de transmitir a cultura e formar valores comuns dá lugar ao ensino de competências e habilidades ao futuro profissional” (2019, p. 28). Do mesmo modo, bell hooks denuncia que “[...] a escola não deveria ser um lugar onde os estudantes são doutrinados para apoiar o patriarcado capitalista imperialista supremacista branco, mas sim um lugar onde aprendam a abrir suas mentes e se engajem em estudos rigorosos” (2013, p. 54). Assim, comprehende-se que o problema não é apenas pedagógico, mas estrutural: há uma colonização da educação² pela racionalidade econômica, que mina suas bases relacionais e éticas.

¹ A pedagogia da performance refere-se a uma abordagem educacional centrada na obtenção de resultados mensuráveis, como notas, rankings e metas de produtividade, em detrimento da formação integral dos sujeitos. Esse modelo tem se consolidado em contextos marcados pela racionalidade neoliberal, onde a educação é compreendida como um serviço e o estudante, como cliente. Nessa lógica, o ensino é instrumentalizado por métricas de desempenho, avaliações padronizadas e controle de resultados, reduzindo a complexidade do ato educativo à eficiência técnica e à reprodução de conteúdos. Em vez de favorecer o pensamento crítico, a criatividade e o vínculo humano, a pedagogia da performance valoriza a competitividade e o cumprimento de metas, esvaziando o sentido ético e formativo da escola. Como destaca Laval, esse modelo transforma a escola em um espaço de gestão empresarial, onde “[...] a avaliação é reduzida a critérios quantitativos, e a função de transmitir a cultura e formar valores comuns dá lugar ao ensino de competências e habilidades para o futuro profissional” (LAVAL, 2019, p. 28). Tal perspectiva compromete a construção de uma educação emancipadora, comprometida com o diálogo, a justiça e a formação plena dos sujeitos. Ver: LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

² Há uma colonização da educação pela racionalidade econômica quando os princípios e objetivos do mercado passam a ditar as finalidades, os conteúdos e os modos de organização do ensino. Nesse processo, a lógica do lucro, da competitividade e da produtividade se sobrepõe ao compromisso ético, social e formativo da educação, transformando-a em mercadoria e os sujeitos em recursos humanos a serem treinados. A escola, então, perde seu caráter público e coletivo, sendo reconfigurada por modelos de gestão inspirados no setor privado, que priorizam eficiência, desempenho e empregabilidade. A colonização da educação se manifesta também na linguagem, nas políticas curriculares e nas formas de avaliação, onde termos como “empreendedorismo”, “competência” e “inovação” deslocam conceitos fundamentais como emancipação, criticidade e cidadania. Como analisam Dardot e Laval (2016), “o neoliberalismo não se contenta em transformar o Estado e a economia: ele busca produzir um novo sujeito, adaptado à concorrência generalizada e à lógica da valorização do capital” (p. 35). Assim, a educação deixa de ser um direito universal e passa a ser um instrumento de ajustamento aos interesses do mercado. Ver: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

Na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. [...] O professor apresenta-se a seus alunos como seu ‘contrário’ necessário [...]. A educação bancária mantém e ainda reforça as contradições através das práticas e das atitudes seguintes, que refletem a sociedade opressora em seu conjunto: a) o professor ensina, os alunos são ensinados; b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem; c) o professor pensa para si e para os estudantes; d) o professor fala e os alunos escutam; e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados” (Freire, 1979, p. 76).

Além disso, é importante destacar que esse cenário técnico-produtivista compromete profundamente as dimensões subjetivas e relacionais do ato educativo. A sala de aula, antes espaço simbólico de encontro e criação, tornou-se, em muitos contextos, um ambiente automatizado, desprovido de escuta, afeto e reconhecimento mútuo. O educador, muitas vezes, é reduzido a executor de conteúdos, enquanto os estudantes são tratados como receptores passivos de informações. Paulo Freire já advertia que “[...] a relação educativa não pode ser uma via de mão única, de professor para aluno, pois é no diálogo que se humanizam os sujeitos” (2014, p. 89). De igual maneira, Haim Ginott enfatiza que “[...] o tom emocional do professor é o clima emocional da sala de aula” (1975, p. 67), revelando o quanto o vínculo afetivo interfere diretamente na qualidade da aprendizagem e na saúde emocional dos estudantes. Dessa forma, torna-se urgente resgatar o valor das relações humanas no processo formativo.

Todavia, apesar do esvaziamento progressivo das relações educativas, ainda há resistência. Muitos educadores e educadoras seguem buscando caminhos alternativos para construir práticas mais humanas e transformadoras. No entanto, enfrentam uma lacuna significativa: a ausência de metodologias estruturadas que valorizem o encontro como eixo central da formação. A maioria das propostas formativas contemporâneas segue centrada em competências técnicas, desconsiderando o afeto como categoria formativa e a escuta como prática pedagógica. Como observa bell hooks, “[...] o amor é um ato de vontade – isto é, tanto uma intenção como uma ação – e requer que nos esforcemos para nutrir nosso próprio crescimento espiritual e o dos outros” (2020, p. 35). De maneira complementar, Carl Rogers sustenta que “[...] uma atmosfera que permita ao estudante sentir-se psicologicamente seguro é essencial ao aprendizado significativo” (1994, p. 4). Logo, a carência de práticas estruturadas que integrem afeto, escuta e reconhecimento limita as possibilidades de uma formação integral.

É nesse contexto de crise ética e relacional na educação que se justifica a formulação da proposta teórica da “Pedagogia do Encontro”. Trata-se de uma alternativa metodológica e filosófica que se ancora no vínculo, na escuta ativa, no afeto e no reconhecimento do outro como sujeito integral. Em outras palavras, propõe-se uma nova práxis docente que vá além da transmissão de conteúdos e se comprometa com a construção de relações genuinamente humanas na sala de aula. Como afirma

Paulo Freire: “[...] ensinar exige querer bem aos educandos” (1996, p. 120). Complementando essa perspectiva, Winnicott declara que “[...] para brincar é necessário que a criança se sinta segura. Só assim ela consegue simbolizar e criar” (1975, p. 65). Assim sendo, a “Pedagogia do Encontro” parte do princípio de que a aprendizagem só é possível quando há um ambiente de confiança afetiva, escuta recíproca e valorização da subjetividade.

A afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. [...] É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. [...] Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós [...] a alegria necessária ao quefazer docente (Freire, 2014, p. 115).

Convém observar que o conceito de “Pedagogia do Encontro”, tal como aqui formulado, é inédito na literatura acadêmica³. Embora existam contribuições fragmentadas que valorizam o vínculo pedagógico, nenhuma propõe um modelo estruturado que tenha o encontro como categoria fundante da prática educativa. Por isso, esta pesquisa propõe a sistematização dessa pedagogia como uma nova práxis, capaz de operar transformações profundas na relação professor-aluno. Como defende Paulo Freire: “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (2014, p. 26), o que indica uma relação dialógica e horizontal. Já Henri Wallon, ao abordar o papel das emoções no processo educativo, ressalta que “[...] a afetividade não é apenas um estado, mas uma força que organiza a vida psíquica e orienta o comportamento” (1981, p. 23). Desse modo, a “Pedagogia do Encontro” se constrói como contraponto ao tecnicismo estéril e como convite à reinvenção do educar com base em relações vivas, afetivas e transformadoras.

Cabe ressaltar que a escolha dos três autores que fundamentam esta proposta – Paulo Freire, bell hooks e Haim Ginott – não é aleatória, mas resulta de uma convergência ética e pedagógica em torno da centralidade do humano no processo educativo. Cada um, a seu modo, contribui para a construção de uma educação que se enraíza no reconhecimento do outro como sujeito de desejo, história e dignidade. Freire insiste que “[...] o diálogo não impõe, não manipula, não domestica, não

³ Convém observar que o conceito de “Pedagogia do Encontro”, tal como aqui formulado, é inédito na literatura acadêmica. Embora dialogue com referenciais consagrados da pedagogia crítica e da educação humanizadora, como Paulo Freire, bell hooks e Haim Ginott, a proposta sistematiza uma metodologia específica centrada nos pilares do vínculo, da escuta, do afeto e do reconhecimento como fundamentos constitutivos da prática docente. Trata-se, portanto, de uma elaboração original que busca responder aos desafios contemporâneos da educação marcada pela despersonalização das relações escolares, pela tecnicização dos processos e pela lógica da performance. O ineditismo da proposta reside na articulação desses fundamentos em uma práxis metodológica integrada, que reposiciona o encontro entre professor e estudante como núcleo estruturante do processo educativo. Não se trata de um simples resgate de ideias pré-existentes, mas de uma recombinação teórica e prática capaz de inaugurar novas possibilidades de ação pedagógica no cotidiano da sala de aula. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.; HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.; GINOTT, Haim. *Entre pais e filhos*. São Paulo: Summus, 2008.

esconde, mas problematiza, revela, desvela” (1977, p. 44). Já Ginott lembra que “[...] os professores têm poder de construir ou destruir a autoestima de uma criança em questão de segundos” (2008, p. 91). Por isso, o alicerce da “Pedagogia do Encontro” está no compromisso com o cuidado, na escuta respeitosa e no acolhimento das emoções como parte indissociável do processo de ensinar e aprender.

Por isso, torna-se imprescindível reconhecer que a crise vivida pela educação não é apenas institucional ou curricular, mas sobretudo relacional. O modelo gerencialista⁴, defendido por agendas neoliberais, transformou o professor em um técnico da instrução e o estudante em um cliente-consumidor de serviços educacionais. Essa lógica esvazia o vínculo afetivo, elimina o espaço para a escuta e compromete a formação integral. Como denuncia Christian Laval: “[...] a escola, ao ser gerida como uma empresa, deixa de ser um bem comum e transforma-se em serviço voltado à eficiência produtiva” (2019, p. 43). Em consonância, bell hooks sustenta que “[...] quando há amor na sala de aula, há um espaço em que o medo é desfeito e a confiança pode florescer” (2013, p. 129). Portanto, é nesse terreno de tensões e resistências que a “Pedagogia do Encontro” surge como alternativa crítica, radical e humanizadora.

A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudantes que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece. [...] O amor entre professor e estudante faz com que o reconhecimento seja possível; oferece um espaço onde há interseção dos esforços acadêmicos com os esforços mais genéricos de todos nós para estarmos psicologicamente inteiros (hooks, 2010, p. 149).

A “Pedagogia do Encontro”, ao propor a escuta como um de seus pilares, devolve à prática educativa o caráter dialógico e relacional que lhe é constitutivo, mas frequentemente negligenciado. A escuta, nesse sentido, não é passividade, mas abertura ativa ao outro e reconhecimento de sua singularidade. Como destaca Paulo Freire: “[...] ensinar exige saber escutar” (1996, p. 120), apontando para uma escuta que não se limita à audição, mas implica atenção, acolhimento e responsabilidade. De forma complementar, Haim Ginott afirma: “[...] não é o que digo, mas o modo como o digo que

⁴ O modelo gerencialista, defendido por agendas neoliberais, transformou o professor em um técnico da instrução e o estudante em um cliente-consumidor de serviços educacionais. Nessa lógica, a relação pedagógica é esvaziada de seu caráter formativo e ético, sendo substituída por uma dinâmica de prestação de contas, padronização de resultados e foco na eficiência. O docente deixa de ser um sujeito criativo e reflexivo para assumir o papel de executor de metas, enquanto o estudante é interpelado como usuário de um serviço que precisa gerar retorno, desempenho e certificação. Essa racionalidade empresarial tem colonizado o fazer pedagógico, impondo uma visão tecnocrática da escola, que subordina os processos educativos a indicadores e metas quantitativas. Como analisa Laval (2019), “o professor já não é mais reconhecido como um intelectual, mas como um executor de programas, cujos resultados são medidos com base em critérios de produtividade e rentabilidade” (p. 47). O espaço escolar, assim, sofre um processo de mercantilização que compromete a construção de vínculos significativos e a formação crítica dos sujeitos. Ver: LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

tem o maior impacto” (1975, p. 81). Ou seja, escutar também é comunicar com afeto, reconhecendo que o modo como se interage na sala de aula é tão formativo quanto o conteúdo ensinado.

Do mesmo modo, o afeto precisa ser resgatado como elemento estruturante da prática docente, e não apenas como adorno subjetivo. Isso porque, nas interações humanas, o afeto não é um “extra”, mas sim o que sustenta a escuta, possibilita a confiança e torna o conhecimento uma experiência vivida. Como observa bell hooks: “[...] o ensino mais profundo só acontece quando o professor está disposto a envolver o coração, o corpo e a mente” (2013, p. 21). Em ressonância com essa perspectiva, Carl Rogers declara que “[...] as condições facilitadoras da mudança são autenticidade, consideração positiva incondicional e compreensão empática” (1994, p. 22). Ensinar, portanto, é também um gesto de entrega, de presença afetiva.

Me comunico com eles de maneira afetuosa. Aproveito cada oportunidade de ajudar-lhes a desenvolver a autoconfiança. Se a comunicação afetuosa pode voltar sãs aos meninos enfermos, seus princípios e práticas pertencem a pais e mestres. [...] Só aqueles que estão em contato diário com os meninos podem ajudar-lhes a curar-se psicologicamente⁵ (Ginott, 2008, p. 17).

Enquanto isso, é fundamental observar que o reconhecimento do outro não se restringe ao plano da convivência cordial, mas constitui a base ética da relação pedagógica comprometida com a libertação. Reconhecer o estudante como sujeito implica respeitar sua história, seus saberes, seus afetos e seus silêncios. Paulo Freire enfatiza que “[...] a negação do outro, de sua presença no mundo, é também negação de si mesmo enquanto educador” (2000, p. 36). Do mesmo modo, bell hooks (2010) reforça que “[...] ensinar é um ato de afirmação do ser do outro, é o lugar em que reconhecemos o valor da diferença como fonte de aprendizagem” (p. 44). Assim sendo, reconhecer é também romper com práticas autoritárias e colonizadoras da escola tradicional.

Assim, ao colocar o vínculo como fundamento da ação educativa, a “Pedagogia do Encontro” propõe a superação da lógica funcionalista que transforma a sala de aula em espaço de controle e homogeneização. O vínculo não se resume à simpatia ou afinidade ocasional, mas à construção ética e constante de uma relação baseada na confiança, na escuta mútua e na valorização recíproca. Como afirma Paulo Freire (2014: 103): “[...] a formação de um bom professor passa pela sua capacidade de estabelecer uma relação afetiva e respeitosa com os educandos”. Em consonância, Haim Ginott (1975) observa que “[...] os professores não são apenas transmissores de conhecimento, mas modeladores de atitudes e relações humanas” (p. 73).

⁵ Tradução nossa.

Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. [...] A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. [...] É escutando bem que me preparam para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias (Freire, 2014, p. 104).

Dessa forma, esta pesquisa toma como objeto as dimensões subjetivas e relacionais da prática pedagógica, compreendendo-as como elementos estruturantes de uma formação verdadeiramente humanizada. Com o objetivo de investigar como o vínculo afetivo, a escuta ativa e o reconhecimento contribuem para a construção de uma práxis docente mais ética e transformadora, propõe-se aqui a formulação inédita da “Pedagogia do Encontro”. A pergunta que orienta este estudo é: como esta pedagogia pode operar uma ruptura com os modelos hegemônicos centrados na eficiência técnica e instaurar, em seu lugar, uma pedagogia do cuidado e da presença? Para tanto, é imprescindível afirmar, como o faz Freire, que “[...] é preciso ensinar com a convicção amorosa de que o mundo pode ser transformado” (1974, p. 17). Em paralelo, bell hooks enfatiza que “[...] a sala de aula radical é aquela em que os sujeitos se encontram, se transformam e se tornam mais humanos” (2013, p. 63). Em resumo, trata-se de devolver à educação o que dela foi progressivamente sequestrado: sua capacidade de encontro, de escuta e de afeto como fundamentos para um mundo mais justo e sensível.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA UMA ESCUTA AFETIVA E TRANSFORMADA

RA

A presente pesquisa foi conduzida sob os preceitos da abordagem qualitativa, que se mostrou mais adequada à investigação das dimensões subjetivas e relacionais da prática pedagógica. De acordo com Minayo (2007), “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (p. 21). Essa opção metodológica permitiu adentrar o universo dos significados atribuídos às relações pedagógicas, às práticas de escuta e ao reconhecimento mútuo. Complementarmente, Gil (2008) destaca que “[...] a pesquisa qualitativa permite uma abordagem mais rica e detalhada de fenômenos complexos, como os que envolvem interações humanas” (p. 115), o que legitimou sua escolha.

A pesquisa qualitativa é particularmente adequada para explorar e entender fenômenos sociais complexos que não podem ser reduzidos a variáveis isoladas. Ela permite acessar o ponto de vista dos participantes, suas práticas cotidianas e os significados que atribuem às suas ações. Seu objetivo principal é compreender o mundo social a partir da perspectiva dos envolvidos, oferecendo uma interpretação densa e contextualizada da realidade estudada. O pesquisador qualitativo atua como um instrumento de coleta e interpretação de dados, construindo conhecimento de forma reflexiva e interativa (Flick, 2009, p. 21).

O delineamento metodológico assumiu caráter bibliográfico e comprehensivo. A pesquisa bibliográfica, conforme explicou Gil (2008), foi definida como aquela que “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 50), sendo particularmente útil quando o problema de pesquisa demanda amplitude interpretativa. A compreensão weberiana, por sua vez, ofereceu subsídios teóricos para captar o sentido das práticas humanas na sala de aula, valorizando os significados que emergem das relações entre educadores e educandos.

Inspirado na tradição da pesquisa comprehensiva, este estudo adotou a análise interpretativa como eixo central do tratamento dos dados. Conforme apontou Weber (1949), a compreensão envolve captar “[...] o sentido visado subjetivamente por atores, no curso de uma atividade concreta” (p. 110). Da mesma forma, Minayo (2007) sustentou que “[...] a interpretação consiste em relacionar as estruturas semânticas com estruturas sociais dos enunciados” (p. 90), tornando possível articular os discursos teóricos com a complexidade dos afetos, vínculos e escutas pedagógicas.

A metodologia se estruturou em três fases complementares: delimitação teórica do objeto, coleta bibliográfica e análise comprehensiva. Essa divisão dialogou com a proposta de Minayo (2007), para quem a pesquisa qualitativa “[...] realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas [...] num processo de trabalho em espiral” (p. 25). Em sintonia, Flick (2009) enfatiza que “[...] a pesquisa qualitativa é uma prática reflexiva em que o pesquisador precisa manter constante diálogo entre teoria, método e material empírico” (p. 23), o que norteou o rigor interpretativo adotado.

A fase exploratória consistiu na delimitação precisa do objeto, no levantamento de pressupostos teóricos e na formulação da pergunta de partida. Segundo Minayo (2007), essa etapa é o “[...] tempo dedicado – e que merece empenho – a definir e delimitar o objeto, desenvolvê-lo teoricamente e metodologicamente” (p. 26). Do mesmo modo, Gil (2008) esclareceu que a formulação do problema “[...] requer clareza, delimitação viável e fundamentação empírica” (p. 38), o que exigiu planejamento cuidadoso desde o início da investigação.

A coleta de dados envolveu a análise de 30 obras fundamentais de autores como Paulo Freire, bell hooks e Haim Ginott, entre outros pensadores humanistas da educação. Gil (2008) reitera que a pesquisa bibliográfica “[...] oferece a vantagem de permitir a cobertura de uma gama de fenômenos mais ampla do que seria possível pesquisar diretamente” (p. 51). Minayo (2007), por sua vez, destaca que “[...] a riqueza da realidade subjetiva exige do pesquisador um mergulho interpretativo que não pode ser reduzido a indicadores quantitativos” (p. 21), o que justificou a escolha exclusiva por fontes bibliográficas e teóricas.

A pesquisa bibliográfica é essencial para a construção do objeto de estudo, pois permite ao pesquisador localizar, compreender e dialogar com o acervo já existente sobre o tema. Essa etapa possibilita captar a complexidade do objeto de forma mais ampla, fornecendo subsídios teóricos e críticos. O levantamento bibliográfico constitui, portanto, um dos momentos de maior densidade reflexiva, já que exige do pesquisador não apenas levantamento de fontes, mas também sua análise criteriosa e interpretação fundamentada (Minayo, 2007, p. 54).

A análise do material foi orientada por uma postura hermenêutica e dialética, que combinou escuta do texto, ordenação dos dados e elaboração de inferências teóricas. Segundo Minayo (2007), “[...] a análise qualitativa busca interpretar sentidos, valores e intenções dos sujeitos” (p. 27), e, nesse sentido, a escuta do material lido foi compreendida como prática pedagógica em si. Para Weber (1949), “[...] a compreensão não elimina a subjetividade dos atores; antes, a considera como essência da ação social” (p. 90), o que sustentou a legitimidade do método comprehensivo nesta pesquisa.

O tratamento dos dados foi realizado por meio de leitura exaustiva, categorização temática e articulação dos conceitos entre si. Minayo (2007) recomenda que o pesquisador “[...] realize uma leitura dialogada com o material, estabelecendo relações entre categorias empíricas e teóricas” (p. 91). Essa orientação foi posta em prática ao integrar, por exemplo, os conceitos de vínculo, escuta e afeto com categorias freireanas como “diálogo”, “reconhecimento” e “amorosidade”, todas operadas à luz de uma perspectiva ética e emancipadora.

A credibilidade metodológica foi assegurada pela triangulação de autores e pela consistência da análise crítica. Como observou Flick (2009): “[...] a diversidade de perspectivas teóricas enriquece a compreensão e amplia a validade interpretativa” (p. 42). Além disso, Minayo (2007) pontua que “[...] a interpretação é o ponto de partida e de chegada da pesquisa qualitativa, pois nasce das falas dos sujeitos e retorna a elas em forma de conhecimento elaborado” (p. 93), justificando o esforço por manter coerência interna entre objeto, referencial e método.

Por fim, é essencial destacar que a “Pedagogia do Encontro” não se limitou a uma proposta voltada à aprendizagem dos estudantes, mas configurou-se como uma via potente de ressignificação da própria docência. Diante de um cenário marcado pela sobrecarga de trabalho, pela lógica performativa e pela desumanização das práticas escolares, essa pedagogia possibilitou ao educador um retorno ao que há de mais essencial em seu ofício: o encontro genuíno com o outro. Ao favorecer a escuta sensível, a valorização da experiência vivida e o reconhecimento da singularidade de cada sujeito, o professor restabeleceu o elo entre ensinar e cuidar. Nessa mesma dinâmica, os alunos passaram a ser compreendidos em sua totalidade – como sujeitos que aprendem não apenas intelectualmente, mas também de modo sensível, ético e relacional.

3 POR UMA “PEDAGOGIA DO ENCONTRO” – VÍNCULO, ESCUTA, AFETO E RECONHECIMENTO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA FORMAÇÃO HUMANIZADA EDUCACIONAL

Desde sempre, a educação se estrutura como um encontro entre sujeitos. Contudo, na complexidade dos tempos atuais, marcados por relações líquidas e vínculos frágeis, esse encontro precisa ser intencionalmente cultivado, resgatando sua dimensão ética e afetiva. Ensinar, portanto, não é apenas transmitir conteúdos, mas dispor-se ao outro com escuta, presença e sensibilidade. Como nos lembra Paulo Freire (2014): “[...] a prática da educação implica a reinvenção constante do próprio ato de educar, à luz da realidade dos educandos” (p. 84), o que implica reconhecer o outro como sujeito legítimo de conhecimento. De forma complementar, bell hooks afirma que “[...] na sala de aula, a capacidade de ensinar bem está diretamente ligada ao nosso engajamento emocional e intelectual com os estudantes” (2013, p. 109), revelando que o encontro pedagógico só se efetiva quando se ancora na amorosidade e no respeito mútuo. Assim sendo, mais do que uma técnica ou um método, a educação torna-se, antes de tudo, uma relação.

Todas as relações amorosas significativas empoderam cada pessoa envolvida na prática mútua de parceria. O amor entre professor e estudante faz com que o reconhecimento seja possível; oferece um espaço onde há interseção dos esforços acadêmicos com os esforços mais genéricos de todos nós para estarmos psicologicamente inteiros. [...] O amor em sala de aula prepara professores e estudantes para abrir a mente e o coração. É a base sobre a qual toda a educação significativa se constrói (hooks, 2010, p. 149).

É fundamental observar que o verdadeiro ato pedagógico não se realiza na repetição de fórmulas, mas no encontro vivo entre educador e educando. Nesse sentido, o ensino se configura como uma experiência relacional, em que ambos se transformam mutuamente. O encontro, portanto, não é um evento acidental na educação, mas a sua própria essência. Como afirma Paulo Freire (1992): “[...] ensinar exige o reconhecimento de que não se educa sozinho, mas em comunhão com os educandos” (p. 87). De igual maneira, Haim Ginott destaca que “[...] o que digo e como digo pode incentivar ou limitar o crescimento emocional de meus alunos” (1975, p. 63). Em outras palavras, o encontro não se dá apenas no plano das ideias, mas no vínculo que se constrói na presença, na escuta e na afetividade compartilhada. Desse modo, o ato pedagógico deixa de ser um ato técnico e passa a ser profundamente humano.

Dessa forma, é necessário romper com a concepção da escola como um espaço meramente instrucional, voltado à transmissão linear de conteúdos. A escola, antes de ser uma instituição de normas e currículos fixos, é um território de encontros, afetos e conflitos. Nela, se constroem não apenas saberes, mas subjetividades, modos de ser, de sentir e de conviver. Como nos lembra bell hooks

(2013: 132): “[...] uma pedagogia engajada reconhece o impacto da paixão na construção de comunidades de aprendizado”, reafirmando o potencial transformador do espaço escolar quando este é pensado como lugar de trocas humanas reais. De modo complementar, Maurice Tardif observa que “[...] a prática docente se constrói na articulação entre saberes vividos e a realidade escolar cotidiana” (2014, p. 91), revelando que o aprendizado mais duradouro é aquele que se ancora nas experiências vividas entre os sujeitos. Assim, ao invés de um centro de instrução, a escola deve ser concebida como um espaço relacional, em que a construção de saberes se dá inseparável da construção de vínculos.

Não se pode ignorar que o ensino, na perspectiva freireana, é antes de tudo um acontecimento humano, marcado pela dialogicidade, pela escuta e pela coautoria. Ensinar não é transferir saber, mas criar as condições para que o saber emerja da relação entre sujeitos que se reconhecem e se escutam. Como enfatiza Paulo Freire (1974: 97): “[...] a prática dialógica exige abertura ao outro e disposição constante para recomeçar”, indicando que ensinar exige reconhecer a presença do outro como legítima e necessária à própria existência do educador. De igual maneira, Carl Rogers argumenta que “[...] é na relação de confiança mútua que ocorre a aprendizagem que transforma” (1994, p. 67). Em outras palavras, o ensino não é uma via de mão única, mas um encontro de vidas, em que o saber se constitui no movimento compartilhado entre pergunta e resposta, escuta e fala, dúvida e construção.

A boniteza do ato de educar exige de mim, educador, uma postura ética que se funda no respeito aos saberes dos educandos, na curiosidade permanente, na humildade de escutar e de aprender com eles, no reconhecimento de que a educação é um processo de construção mútua, em que ambos – educador e educando – se tornam sujeitos do conhecimento. [...] Ensinar exige, antes de tudo, coragem de amar, de crer nos homens, de lutar com eles pela sua libertação (Freire, 2014, p. 112).

Em consequência disso, torna-se urgente romper com o modelo da educação bancária⁶, que trata os estudantes como recipientes vazios a serem preenchidos com conteúdos prontos. Essa lógica desumaniza, silencia e neutraliza o protagonismo dos educandos, negando-lhes o direito à palavra e ao pensamento autônomo. Paulo Freire nos adverte que “[...] na visão bancária, o educador é o que sabe e os educandos os que nada sabem” (2014, p. 58), apontando a assimetria autoritária que sustenta

⁶ O modelo da educação bancária, criticado por Paulo Freire, fundamenta-se na ideia de que ensinar consiste em “depositar” conteúdos prontos na mente dos estudantes, tratados como recipientes vazios a serem preenchidos. Essa concepção reduz o ato educativo a uma prática mecânica, autoritária e unilateral, em que o professor é o único detentor do saber e o aluno um sujeito passivo, privado do direito à crítica, à criação e à construção coletiva do conhecimento. Nessa lógica, o saber não é problematizado, mas transmitido de forma fragmentada e descontextualizada, inibindo o pensamento autônomo e a consciência transformadora. Como afirma Freire (2014), “na visão ‘bancária’ da educação, o saber é uma doação de quem se julga sábio ao que se julga nada saber” (p. 72). Em oposição a esse modelo, o autor propõe uma pedagogia dialógica, em que educador e educando se reconhecem como sujeitos do processo, aprendendo em comunhão e atuando criticamente sobre a realidade que compartilham. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

essa pedagogia da opressão. Por outro lado, bell hooks propõe uma radical inversão dessa lógica ao afirmar que “[...] ensinar para a liberdade é ensinar a pensar criticamente, é ensinar a duvidar, a questionar, a desejar ser mais” (2010, p. 41). Logo, educar para a liberdade é reconhecer o outro como sujeito histórico e epistêmico, como alguém capaz de interpretar e transformar o mundo. Trata-se de uma pedagogia que não deposita conteúdos, mas cultiva consciências.

É fundamental compreender que a educação não se dá apenas no plano racional, mas envolve a totalidade do sujeito – seus afetos, sua corporeidade, sua história e suas resistências. A sala de aula não pode continuar sendo pensada como um espaço de neutralidade, onde apenas a mente é convocada, enquanto os corpos são silenciados e as subjetividades excluídas. Como afirma bell hooks, “[...] a educação libertadora deve criar espaço para o corpo, para os sentimentos, para o desejo de aprender que nasce do prazer e não do medo” (2010, p. 73). De forma complementar, Henri Wallon lembra que “[...] as emoções não são o contrário da razão, mas seu fundamento” (1981, p. 37), apontando para a integração indissociável entre cognição e afetividade no processo formativo. Dessa maneira, a educação como encontro exige que o educador considere o aluno não como um espírito desencarnado, mas como corpo falante, sujeito de desejo e de presença. É no reconhecimento da inteireza do outro que o ensino ganha sentido e se humaniza.

Ainda assim, mesmo que frequentemente subestimado, o tom emocional da relação educativa exerce papel decisivo na constituição do ambiente escolar e na qualidade das interações pedagógicas. Não é exagero afirmar que, mais do que os conteúdos ensinados, é o modo como se ensina que permanece na memória afetiva dos estudantes. Haim Ginott nos lembra que “[...] sou eu quem cria o clima. Sou eu quem pode torná-lo alegre ou triste, humano ou desumano” (1975, p. 42), chamando atenção para a responsabilidade emocional que recai sobre o professor. De forma semelhante, Paulo Freire afirma que “[...] ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (1996, p. 67), reconhecendo que há um vínculo ético que precede qualquer transmissão de conhecimento. Em tempos em que os afetos são tratados como elementos secundários ou supérfluos, resgatar o tom emocional do encontro pedagógico é também recuperar a dignidade da educação como relação entre seres humanos.

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício de minha autoridade. [...] A atividade docente é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. [...] Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Freire, 2014, p. 115).

Por isso, é essencial reconhecer que as emoções não são periféricas ao processo educativo, mas constituem a ambiência que o torna possível ou o inviabiliza. A sala de aula é atravessada por climas emocionais que influenciam profundamente o engajamento, a confiança e a disposição para aprender. Como ensina Haim Ginott (2008: 77): “[...] a forma como os professores tratam seus alunos influencia o comportamento dos estudantes mais do que o conteúdo das aulas”. Ou seja, não basta dominar os conteúdos: é preciso estar emocionalmente disponível para o outro. Nesse sentido, Carl Rogers reforça que “[...] quando o educador é congruente, empático e oferece consideração positiva incondicional, cria-se um espaço propício ao crescimento” (1994, p. 48). Em outras palavras, é o clima afetivo que permite ou bloqueia a aprendizagem. Assim, ensinar é também cuidar do ambiente relacional em que o saber se constrói, e isso exige consciência, escuta e intencionalidade afetiva.

De forma complementar, é importante destacar que o estado emocional do professor não apenas influencia o ambiente da sala de aula – ele o molda. A forma como o docente chega, fala, olha e reage repercute diretamente na disposição afetiva dos estudantes. Em tempos líquidos, como nos lembra Bauman, marcados por vínculos frágeis e relações voláteis, “[...] o medo do engajamento duradouro torna as conexões humanas superficiais, descartáveis” (2004, p. 18). Isso é evidente nas salas de aula onde professores, imersos em estresse, desvalorização ou mesmo desilusão, acabam transmitindo insegurança e distanciamento emocional aos alunos. Um exemplo recorrente é o de um educador que, sobrecarregado por exigências burocráticas e demandas desumanizadas, entra em sala visivelmente exausto, evita contato visual, não responde com interesse às perguntas e limita-se a projetar conteúdos. O silêncio dos estudantes, nesse caso, não é sinal de atenção, mas de retraiamento. Como bem pontua Ginott (1975: 50): “[...] com uma palavra posso humilhar ou honrar, com um olhar posso estimular ou paralisar”. Assim sendo, a atmosfera da sala não depende apenas da estrutura da aula, mas da presença afetiva do educador – ou da ausência dela.

Em tempos marcados pela virtualização das relações, em que o “estar junto” muitas vezes se limita à conectividade digital, torna-se cada vez mais difícil sustentar vínculos profundos no espaço escolar. Vivemos uma era de “longe-perto”, como descreve Zygmunt Bauman, em que “[...] as conexões podem ser rompidas muito antes que se comece a detestá-las” (2004, p. 13), revelando a efemeridade dos laços e a fragilidade dos compromissos afetivos. Isso se reflete diretamente na sala de aula, onde professores e alunos compartilham o mesmo espaço físico, mas muitas vezes não se encontram verdadeiramente. A interação se torna mecânica, a escuta rarefeita e a presença simbólica. Como adverte Paulo Freire (1967: 27): “[...] a educação como prática da liberdade exige que o educador se encontre com os educandos no ato de conhecer”, o que não é possível quando as relações se limitam ao cumprimento de tarefas. Assim, o desafio contemporâneo da educação está em reverter

essa lógica de superficialidade e restaurar o encontro como experiência de presença real, compromisso ético e transformação mútua.

Nenhuma das conexões que venham a preencher a lacuna deixada pelos vínculos ausentes ou obsoletos tem, contudo, a garantia da permanência. De qualquer modo, eles só precisam ser frouxamente atados, para que possam ser outra vez desfeitos, sem grandes delongas, quando os cenários mudarem – o que, na modernidade líquida, decerto ocorrerá repetidas vezes (Bauman, 2004, p. 7).

Apesar disso, ainda é possível encontrar brechas de resistência à superficialidade que caracteriza as relações nos tempos líquidos. Uma dessas brechas é a escuta autêntica – aquela que exige presença real, atenção plena e suspensão do julgamento. Escutar é mais do que ouvir: é reconhecer o outro como alguém que merece tempo, silêncio e espaço. Como defende bell hooks (2010: 86): “[...] a escuta profunda é uma forma de generosidade que transforma a sala de aula em um lugar de cura”, revelando que escutar é também cuidar. Paulo Freire, por sua vez, afirma que “[...] não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (1974, p. 46), indicando que escutar exige abertura afetiva e disponibilidade ética. Em tempos em que a atenção foi capturada pelos dispositivos, e a velocidade substituiu o encontro, escutar o outro é quase um ato revolucionário. Por isso, cultivar a escuta no ambiente escolar é resistir à lógica do descartável, e afirmar que cada sujeito merece ser ouvido – de verdade.

Desse modo, é possível afirmar que a reconstrução do ato pedagógico passa, necessariamente, pela valorização dos vínculos, da escuta, do afeto e do reconhecimento. Tais dimensões não podem mais ser tratadas como elementos periféricos ou acessórios da prática educativa, mas como seus fundamentos ético-afetivos. Ensinar é, antes de tudo, vincular-se – não de modo invasivo ou controlado, mas com respeito, escuta e entrega afetiva. Como afirma bell hooks: “[...] o que torna o ensino libertador é a nossa capacidade de nos conectar com os alunos de modo que o aprendizado seja uma experiência de pertencimento” (2010, p. 59). Do mesmo modo, Paulo Freire (2000) nos lembra que “[...] a relação pedagógica é um encontro de sujeitos que se reconhecem como inacabados” (p. 37), o que exige humildade, presença e abertura ao inesperado. Em tempos em que as relações humanas se tornaram líquidas, frágeis e fugidias, defender uma pedagogia do encontro é insistir, amorosamente, na potência do vínculo como condição para o florescimento de uma educação verdadeiramente transformadora.

Assim, desde sempre, a prática educativa se desenha como uma experiência relacional, mas nem sempre o vínculo que a sustenta é compreendido como o seu alicerce mais profundo. Para além de estratégias, planos e currículos, o que sustenta a ação pedagógica é a possibilidade de construir

laços significativos entre professor e estudante. Consequentemente, ensinar é, antes de tudo, vincular-se, envolver-se eticamente com o outro, reconhecer sua presença e sua história como constitutivas do processo educativo. Paulo Freire enfatiza que “[...] a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” e que “[...] não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem-querer que tenha por ele” (2014, p. 125). De forma convergente, bell hooks afirma que “[...] o amor entre professor e estudante faz com que o reconhecimento seja possível; oferece um espaço onde há interseção dos esforços acadêmicos com os esforços mais genéricos de todos nós para estarmos psicologicamente inteiros” (2010, p. 112). Portanto, o vínculo é mais do que afeto – ele é o próprio terreno onde o saber se anora, floresce e se compartilha.

É não só interessante mas profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos; as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções. Mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros. [...] É que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa enquanto prática especificamente humana (Freire, 2014, p. 102).

É fundamental observar que, antes mesmo de qualquer conteúdo ser apresentado, há uma relação a ser estabelecida. O vínculo não apenas antecede o ato de ensinar, mas também o torna possível. Em outras palavras, a confiança, a escuta e a segurança emocional não são apêndices da aprendizagem, mas seus mediadores legítimos. Como defende Haim Ginott (1975): “[...] o que mais influencia a atitude de uma criança é o tom emocional da relação” (p. 61). Isso significa que o conhecimento não circula num vazio, mas se move entre sujeitos que se reconhecem. De igual maneira, Paulo Freire nos convida a compreender que “[...] a prática educativa tem de estar a serviço do reencontro do homem com o saber, com o outro, com o mundo” (1983, p. 23). Logo, o vínculo não é um recurso lateral ao ensino: ele é a ponte pela qual o conhecimento atravessa. E, quando essa ponte está quebrada, nenhum conteúdo alcança seu destino.

Não apenas a mente aprende, mas também o coração participa do ato de conhecer. Em contextos pedagógicos marcados pela escuta, pelo acolhimento e pela afetividade, a aprendizagem se torna mais duradoura e significativa. Isso porque o afeto mobiliza a atenção, sustenta o interesse e favorece a construção de sentido. Como lembra bell hooks: “[...] o afeto cria o ambiente em que o pensamento pode prosperar” (2010, p. 107). De modo semelhante, Carl Rogers (1994) observa que “[...] a aprendizagem ocorre mais facilmente em um clima de aceitação calorosa, no qual o medo está ausente” (p. 40). Portanto, ensinar com afeto não é sentimentalismo: é criar as condições emocionais necessárias para que o estudante se engaje plenamente no processo de aprender. O afeto, nesse caso, não adorna o ensino – ele o sustenta.

À medida que a educação é atravessada por lógicas de produtividade, controle e mensuração, o vínculo humano vai sendo deslocado para a margem, como se fosse uma distração do trabalho pedagógico “sério”. Contudo, é justamente essa desumanização que compromete o sentido formativo da escola. Em tempos de tecnicismo exacerbado, é urgente retomar uma pedagogia relacional, capaz de devolver centralidade ao encontro entre pessoas. Como pontua Paulo Freire: “[...] a educação bancária é, fundamentalmente, incompatível com uma autêntica relação de comunhão” (2014, p. 69). De igual maneira, bell hooks adverte que “[...] quando a educação é desconectada da emoção e da experiência relacional, ela se torna estéril, sem poder de transformação” (2010, p. 97). Assim, vincular-se é também um gesto de resistência frente à racionalidade desumanizada: é afirmar que ensinar é, antes de tudo, tocar o outro – ética e afetivamente.

Na perspectiva freiriana, o vínculo não é um resultado espontâneo ou uma afinidade casual, mas sim uma construção política e ética que se dá no processo da práxis: reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo. O vínculo se firma no compromisso do educador com o educando como sujeito histórico, como alguém que não está apenas ali para aprender, mas para participar da construção de si e da realidade. Como afirma Paulo Freire, “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatisados pelo mundo” (2014, p. 72). Isso significa que o vínculo se dá na mediação com o mundo vivido, no compartilhamento de experiências, dores e esperanças. De forma complementar, bell hooks (2013) sublinha que “[...] compromisso e cuidado são parte da ética da educação engajada” (p. 101). Portanto, o vínculo em Freire é fruto da escuta, da humildade e da abertura ao diálogo – ele não nasce pronto, ele se forja no compromisso mútuo de transformar.

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (Freire, 2014, p. 104).

Ainda que frequentemente tratada como uma qualidade pessoal, a empatia, no contexto educativo, deve ser compreendida como um ato ético e político. Ela não se resume a “colocar-se no lugar do outro”, mas a reconhecer esse outro em sua complexidade, em sua singularidade e em sua historicidade. A empatia pedagógica exige, portanto, uma escuta comprometida, uma suspensão do juízo e uma abertura afetiva que ultrapassa a mera tolerância. Trata-se de um movimento que desestabiliza a posição de autoridade absoluta do docente e o convida a caminhar com, e não sobre, os estudantes. Como bem observa Haim Ginott: “[...] os professores precisam lembrar que o que dizem

e como dizem pode reforçar ou minar o senso de valor pessoal do aluno” (975, p. 59). Isso implica que toda relação pedagógica carrega uma carga emocional que pode ser libertadora ou inibidora, e que a empatia é o canal por onde se afirmam as subjetividades. Paulo Freire (1996) aprofunda esse gesto ao afirmar que “[...] a arrogância do saber que não se abre ao saber do outro é um obstáculo à aprendizagem significativa” (p. 43). Assim, mais do que uma virtude individual, a empatia é um gesto pedagógico que reconfigura a sala de aula como um território de encontro, e não de julgamento; de abertura, e não de fechamento; de reconhecimento, e não de domesticação.

Convém observar que, para além da mera troca de palavras, o diálogo, na perspectiva freireana, é um modo de ser-no-mundo com o outro. Ele exige uma postura de escuta ativa, de humildade diante do saber do outro e, sobretudo, de disposição para ser transformado na própria relação. O vínculo que se forma nesse processo não é decorativo, mas constitutivo: ele é o meio pelo qual o conhecimento circula, as identidades se afirmam e as consciências se expandem. O diálogo, nesse sentido, não apenas possibilita o ensino – ele é o próprio ato de educar em sua plenitude humanizadora. Como destaca Paulo Freire, “[...] sem um profundo amor ao mundo e aos homens, o diálogo é uma farsa” (1974, p. 46). Isso significa que o diálogo exige uma entrega afetiva, um compromisso ético com o outro que o transforma em coautor do processo educativo. De modo convergente, bell hooks afirma que “[...] a sala de aula democrática é sustentada por conversas que valorizam todas as vozes” (3wwe2013, p. 115). Logo, o diálogo funda o vínculo porque rompe a hierarquia do saber imposto, convida à partilha, legitima as experiências vividas e inaugura um espaço de construção coletiva do conhecimento. Ensinar dialogicamente é, portanto, um ato de resistência à pedagogia do silêncio, à cultura da indiferença e à lógica da imposição.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatisados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Freire, 2014, p. 94).

Embora frequentemente excluídos do vocabulário pedagógico por serem considerados subjetivos ou impróprios, o amor e o eros⁷ são forças profundas que sustentam o desejo de aprender e

⁷ O conceito de *eros*, historicamente associado ao desejo, ao impulso vital e à força criadora, pode ser ressignificado no campo da educação como energia fundante das relações pedagógicas autênticas. Longe de se reduzir a uma conotação romântica ou sexual, o *eros* na docência está relacionado à paixão pelo conhecimento, ao desejo de encontro com o outro e ao comprometimento afetivo com o processo de aprendizagem. Quando presente na prática educativa, o *eros* anima o gesto de ensinar, promove o envolvimento ético e emocional do professor e mobiliza o estudante para o encantamento com o saber. Como aponta hooks (2010), “[...] a energia erótica é a energia do compromisso, do investimento, do desejo de construir uma relação significativa entre professor e aluno” (p. 101). Assim, o *eros* pedagógico rompe com a frieza

ensinar. Amor, aqui, não como romantização, mas como compromisso ético com a vida do outro; e eros, não como sexualização, mas como energia vital, impulso criativo, desejo de encontro. A separação entre razão e afeto, entre corpo e mente, é uma das heranças mais duras do pensamento cartesiano que permeia nossas escolas – e que bloqueia a potência transgressora do desejo como força pedagógica. Como afirma bell hooks (2010): “[...] a eros é a energia que nos move em direção a uma conexão significativa com os outros e com o mundo” (p. 117). Amar na educação é afirmar que ninguém é descartável, que todos merecem cuidado, que a escuta é um ato de presença amorosa. Paulo Freire, com sua generosa radicalidade, insiste que “[...] o amor é um ato de coragem, nunca de temor; é o compromisso com os outros” (2014, p. 89). Portanto, reconhecer o amor e o eros como elementos fundantes da ação pedagógica é reencantar o ato de ensinar e aprender – é afirmar que toda transformação educativa nasce, antes de tudo, do desejo de encontro, do cuidado com o outro e da aposta na potência da relação.

Para bell hooks, o desejo por conexão é uma força política, epistêmica e pedagógica. Em suas palavras, a vontade de estar com o outro – e de aprender com ele – não é um gesto ingênuo ou espontâneo, mas uma prática de resistência num mundo marcado pela fragmentação, pelo individualismo e pela hierarquia. Ensinar, portanto, implica desejar o encontro, desejar o vínculo, desejar a partilha. Esse desejo, quando reconhecido como legítimo, reconfigura a experiência docente e desloca o centro da ação pedagógica do controle para o cuidado. Como ela afirma com clareza, “[...] a paixão pelo saber e pelo outro é o que faz a sala de aula vibrar com vida” (hooks, 2010, p. 132). Nesse sentido, a docência engajada só se realiza quando há disposição afetiva para o encontro – uma disponibilidade que reconhece a interdependência como força, e não como fraqueza. De maneira complementar, Henri Wallon nos lembra que “[...] a emoção tem papel central na formação dos vínculos que estruturam a inteligência” (1981, p. 84). Assim, o desejo por conexão não é uma exceção, mas a regra silenciosa que sustenta toda relação formativa. Reconhecer isso é dar legitimidade àquilo que tantas vezes foi invisibilizado pela lógica racionalista e tecnicista: o fato de que aprendemos melhor quando desejamos estar juntos.

É fundamental observar que a paixão, muitas vezes vista como um excesso ou como ameaça à racionalidade é, na verdade, uma força vital que sustenta a docência engajada. A paixão não é inimiga do rigor, mas sua aliada; ela é o que mobiliza o educador a continuar, mesmo diante das adversidades, das ausências de reconhecimento, das rotinas exaustivas. Em um cenário escolar frequentemente marcado pela frieza institucional e pela lógica do desempenho, a paixão é o que impede a total

instrumental da educação tecnicista, conferindo sentido, intensidade e humanidade ao ato de educar. Ver: HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

anestesia do gesto pedagógico. Como bem afirma bell hooks (2013): “[...] ensinar é sempre um ato de compromisso apaixonado” (p. 134). A paixão, nesse caso, não é apenas sentimento: é potência de presença, é aquilo que permite ao professor sair do automatismo e se implicar, corpo e alma, na experiência de ensinar. Paulo Freire (2000) também comprehende essa dimensão como constitutiva da prática docente, ao dizer que “[...] ensinar exige o risco do gesto apaixonado; o que educa é a entrega amorosa ao mundo e aos sujeitos com quem se caminha” (p. 52). Em um tempo em que a paixão é confundida com desequilíbrio e descontrole, reconhecê-la como energia que humaniza a docência é reivindicar uma pedagogia do afeto, da entrega e do sentido.

O amor na sala de aula estabelece uma base para o aprendizado que acolhe e empodera todo mundo. [...] Quando esses princípios básicos do amor formam a base da interação professor-estudante, a busca mútua por conhecimento cria as condições para um aprendizado ideal. Professores, então, aprendem enquanto ensinam, e estudantes aprendem e compartilham conhecimento. [...] Quando ensinamos com amor somos mais capazes de atender às questões específicas de cada indivíduo, enquanto simultaneamente integramos essas questões à comunidade da sala de aula (hooks, 2010, p. 267).

Não se pode ignorar que o vínculo pedagógico se constrói também nos gestos, nos olhares, nos silêncios e nas presenças que atravessam o corpo do educador e do educando. A relação educativa não é apenas discursiva – ela é sensível, corporal, afetiva. Em sala de aula, muito se ensina com o tom da voz, com a forma como se olha, com a escuta silenciosa que acolhe a palavra do outro sem interromper. O corpo, nesse sentido, é a linguagem primeira do vínculo. Como sublinha Haim Ginott (1975): “[...] minha reação – palavras, tom de voz, expressão facial – pode provocar ou acalmar uma crise, e também estimular ou desmotivar a aprendizagem” (p. 78). Portanto, o vínculo não se restringe ao plano da intenção: ele se manifesta na materialidade da presença, na qualidade da atenção e na sensibilidade do gesto. Paulo Freire também reconhece essa dimensão ao afirmar que “[...] é preciso estar com os educandos, ser com eles, para que o encontro tenha lugar” (Freire, 1996, p. 89). Isso significa que o vínculo não é uma abstração, mas um processo vivo, que pulsa entre os corpos presentes – corpos atravessados por histórias, dores, desejos e esperanças. Reconhecer essa corporeidade é abrir a escola para uma pedagogia que acolhe o humano em sua inteireza.

Dessa forma, é possível afirmar que o vínculo não apenas aproxima professor e estudante, mas sustenta o sentimento de pertencimento à experiência educativa. Quando há vínculo, há confiança – e é sobre essa confiança que se ergue o ambiente necessário para que o sujeito se arrisque a aprender, a errar, a perguntar, a criar. Sentir-se pertencente não é apenas estar fisicamente presente, mas ser reconhecido como alguém que importa, cuja trajetória é digna de atenção. Como destaca Paulo Freire (1987: 41): “[...] a confiança entre os que educam e os que são educados é um dos alicerces do

diálogo”. É nesse espaço de confiança que a aprendizagem se desdobra, não como imposição, mas como descoberta compartilhada. De modo semelhante, bell hooks afirma que “[...] quando estudantes sentem que pertencem a um espaço de aprendizagem, eles se engajam de forma mais autêntica” (2010, p. 121). O vínculo, nesse caso, não é apenas um recurso relacional, mas uma estrutura invisível que sustenta a liberdade, a escuta e o crescimento conjunto. Em tempos de fragmentação e indiferença, fazer da sala de aula um lugar de pertencimento é, talvez, uma das formas mais radicais de cuidado pedagógico.

Em um cenário educacional cada vez mais marcado por padrões, avaliações padronizadas e meritocracia, o vínculo emerge como força que resiste à lógica da exclusão. Ele afirma a singularidade de cada estudante como condição para a construção do comum. Ao reconhecer o outro em sua inteireza – com suas dores, ritmos, silêncios e saberes – o educador rompe com a tendência homogeneizadora da escola tradicional. Educar com vínculo é afirmar que ninguém é excesso, que nenhum corpo é inadequado, que toda voz tem o direito de ser ouvida. Como sustenta Paulo Freire (1996): “[...] a singularidade dos sujeitos é um dado com que temos de contar na prática educativa; respeitá-la é condição do ato de ensinar” (p. 45). De forma complementar, Haim Ginott enfatiza que “[...] cada criança é única. Não há uma única abordagem correta para todas” (1975, p. 81). O vínculo, portanto, é também uma política da diferença, uma pedagogia da escuta que acolhe as subjetividades como matéria-prima da aprendizagem. Não há vínculo verdadeiro onde impera a padronização – só há vínculo onde a singularidade é celebrada como potência formativa.

A educação verdadeira é, pois, um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. [...] Ela não pode servir à domesticação dos homens. Não pode ser escravizante. Tem de se basear no reconhecimento do outro, do seu direito de dizer a sua palavra, de ser escutado. É, assim, um ato profundamente humano e libertador (Freire, 2014, p. 76).

Desse modo, o vínculo na educação não pode ser compreendido como algo acessório ou subjetivo demais para figurar entre os pilares da prática pedagógica. Ao contrário, ele é sua espinha dorsal, sua estrutura invisível, mas fundamental. É pelo vínculo que se sustenta a confiança, que se dá lugar ao afeto, que se legitima a escuta, que se funda o diálogo e que se afirma o compromisso com a dignidade do outro. Vincular-se, nesse contexto, é um ato ético – porque reconhece o outro como sujeito de direito; é um ato afetivo – porque acolhe sua humanidade em sua inteireza; e é um ato político – porque se opõe às formas de silenciamento, exclusão e desumanização que ainda persistem no cotidiano escolar. Como afirma Paulo Freire: “[...] é impossível educar sem a coragem de amar, sem a disposição de nos vincular com o outro na busca comum pelo sentido” (2000, p. 71). Do mesmo

modo, bell hooks nos lembra que “[...] é o amor que nos dá coragem para confrontar os sistemas de dominação e criar novas formas de ensinar” (2010, p. 151). Diante disso, a docência que assume o vínculo como centro não apenas transforma a sala de aula – ela transforma os sujeitos que nela habitam. É nesse chão comum, afetivo e ético que se reergue a esperança pedagógica de um mundo em que o ato de ensinar seja, de fato, um ato de cuidar.

É fundamental observar que, em tempos de crescente racionalização da escola, a escuta se revela como uma prática subversiva – pois desloca o centro do processo educativo do controle para a abertura, do monólogo para o diálogo, da imposição para o reconhecimento. Ouvir, neste sentido, não é um gesto passivo, mas uma ação ativa de acolhimento da alteridade, que se transforma em um método de formação crítica e emancipatória. Quando escutamos verdadeiramente, abrimos espaço para que o outro exista, para que a sua palavra habite a cena pedagógica e transforme os caminhos do aprender. Como afirma Paulo Freire (2014): “[...] é neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (p. 101). Em outras palavras, escutar é também uma forma de ensinar – talvez a mais potente delas, pois supõe o reconhecimento do outro como sujeito do processo. De modo convergente, bell hooks afirma que “[...] o ato de escutar pode ser tão importante quanto o ato de falar, pois ambos são gestos de presença e respeito” (2010, p. 64). Assim sendo, uma pedagogia da escuta não é apenas sensível: ela é radical – porque convoca a escola a se reconstruir sobre a base do encontro e da abertura ao inédito que cada voz carrega.

Não se pode ignorar que, ao escutar, o educador faz uma escolha ética e política: escolhe considerar o outro como digno de ser ouvido, escolhe descentrar-se de sua posição de autoridade, escolhe estar presente na relação como sujeito e não apenas como transmissor de saberes. Escutar é, assim, um gesto que funda uma pedagogia da igualdade e do reconhecimento, pois desafia as estruturas hierárquicas da escola e reposiciona o estudante como interlocutor legítimo. Como ensina Paulo Freire (2000): “[...] não posso pensar minha prática pedagógica senão como um exercício de escuta sensível, aberta, humilde. Escutar é um ato de amor e, como tal, profundamente político” (p. 44). Nesse sentido, escutar é uma recusa da indiferença, uma insurgência contra a cultura do silenciamento e da imposição de verdades únicas. Bell hooks, por sua vez, reforça que “[...] em uma sala de aula anticolonial, escutar é um ato de resistência contra as formas instituídas de dominação, que se expressam também pelo roubo da fala do outro” (2010, p. 93). Portanto, escutar é mais do que uma técnica de mediação: é um posicionamento ético que afirma que toda voz tem valor – sobretudo, aquelas que, historicamente, foram silenciadas. Paulo Freire (1997: 116) afirma que

Se estou aqui recriando o professor como alguém que fala e escuta, também estou induzindo o aluno a se recriar como alguém que escuta e que fala, dentro de um novo roteiro a ser seguido na sala de aula. [...] O silêncio do aluno é criado pelas artes da dominação. Os alunos não são silenciosos por natureza. Eles têm muito para dizer, mas não segundo o roteiro da sala de aula tradicional. Reinventar os aspectos visuais e verbais da sala de aula são duas formas de se opor às artes destrutivas da educação passiva.

Desde já, convém destacar que, para Paulo Freire, a escuta não é um momento periférico no processo educativo – ela é a própria condição de possibilidade do diálogo, e, portanto, da pedagogia como prática da liberdade. Escutar é a abertura inaugural que permite que o diálogo aconteça de forma genuína, e não como simulação ou estratégia didática. No método freiriano, escutar o outro é afirmar sua humanidade, reconhecer seu lugar na construção coletiva do conhecimento e aceitar que nenhuma educação é neutra ou unilateral. Como afirma Freire: “[...] dialogar não é esvaziar-se de si para cair no outro, é, sim, situar-se com o outro e, juntos, pensar o mundo” (1987, p. 63). Essa escuta mútua é o motor do diálogo autêntico, que rompe com a lógica bancária da transmissão e inaugura uma pedagogia da problematização, da dúvida compartilhada, da escuta ativa e recíproca. De forma complementar, bell hooks (2013) aponta que “[...] é no exercício dialógico da escuta e da fala que a sala de aula se torna um lugar onde a transformação é possível” (p. 87). Assim, no pensamento freiriano, escutar não é ato passivo: é potência de construção, gesto de humildade e estratégia epistemológica que desloca o saber do centro e o distribui entre os sujeitos.

Apesar de muitas vezes interpretado como falta de interesse ou apatia, o silêncio na sala de aula carrega múltiplos significados – e, por isso mesmo, merece ser escutado com atenção ética e sensibilidade crítica. O silêncio pode ser sintoma de exclusão: um grito calado de quem não se sente legitimado para falar, de quem foi ensinado a não ocupar espaços de visibilidade, de quem aprendeu, por medo ou vergonha, a esconder sua própria voz. Contudo, o silêncio também pode ser resistência: um recuo estratégico, uma recusa a submeter-se a uma lógica opressora, um gesto de preservação da subjetividade diante de uma fala institucional que não reconhece as singularidades. Como aponta Paulo Freire: “[...] o silêncio do oprimido não é vazio: é a ausência forçada da fala. É o não-dito que denuncia a negação da escuta” (1985, p. 39). Por isso, escutar o silêncio é um dos maiores desafios da prática docente – pois exige ver o que não é dito, acolher o que é suspenso e dar espaço ao que foi, historicamente, calado. Bell hooks amplia essa reflexão ao afirmar que “[...] existem silêncios que protegem, que guardam a integridade emocional daqueles que não encontram escuta segura para sua dor” (2020, p. 147). Portanto, o silêncio, longe de ser ausência, é presença densa, carregada de sentidos. Cabe ao educador construir os vínculos necessários para que ele se transforme, quando o estudante desejar, em palavra criadora.

Em uma sociedade marcada pela pressa, pela produtividade e pelo esvaziamento dos vínculos humanos, escutar com atenção plena se torna um ato profundamente contra-hegemônico. Na escola, onde muitas vezes impera a lógica da eficiência e do conteúdo, praticar a escuta ativa é exercer o cuidado como dimensão pedagógica central. Escutar ativamente significa estar com o outro por inteiro – corpo, mente e afeto – e reconhecer que toda fala carrega uma demanda de reconhecimento. O cuidado, nesse contexto, não se reduz a um sentimento de proteção paternalista, mas se traduz em presença ética, atenção genuína e disponibilidade afetiva. Como afirma bell hooks: “[...] cuidar é uma escolha ética. E o cuidado se manifesta no desejo real de ouvir o outro, mesmo quando o que ele diz nos desafia” (2000, p. 89). Essa escuta que cuida transforma a sala de aula em um espaço de confiança, onde o estudante se sente seguro para partilhar suas ideias, dúvidas e dores. Paulo Freire reforça essa ideia ao dizer que “[...] ensinar exige risco, aceitação do novo, do diferente, do inesperado. Escutar é abrir-se ao que vem, é o gesto pedagógico mais profundo do cuidado” (1996, p. 83). Portanto, a escuta ativa não é um recurso didático, mas um gesto de amor político, capaz de restaurar o vínculo pedagógico e sustentar uma educação que se importa com quem aprende – e não apenas com o que se ensina.

Recentemente, em conversa com um grupo de amigos e amigas, uma delas [...] vinha observando quão importante e necessário é saber escutar. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente (Freire, 2014, p. 124).

Ainda que frequentemente negligenciada nos discursos pedagógicos tradicionais, a dimensão emocional do vínculo educativo é estruturante – e, nesse aspecto, Haim Ginott foi um dos primeiros educadores a defender que a escuta sensível é, ao mesmo tempo, uma prática de respeito e uma ferramenta de transformação. Para Ginott, escutar o aluno não significa apenas interpretar suas palavras, mas acolher a sua experiência com empatia, suspendendo julgamentos e abrindo espaço para que ele se expresse com autenticidade. Como ele aponta, “[...] a forma como o professor responde às emoções dos alunos determina se eles vão se abrir ou se fechar” (Ginott, 1975, p. 76). Essa escuta empática é o que permite a criação de um ambiente emocionalmente seguro, no qual os sentimentos não são tratados como obstáculos ao aprendizado, mas como partes indissociáveis da construção do saber. Em consonância, Paulo Freire (1983) reforça que “[...] é impossível ensinar sem o desejo profundo de compreender o outro em sua totalidade – sua linguagem, seus gestos, seus silêncios” (p. 34). Dessa forma, a escuta, segundo Ginott e Freire, não é uma técnica para controlar comportamentos,

mas um ato de cuidado radical que reconhece a criança ou o jovem como sujeito emocional, digno de atenção, escuta e resposta afetiva. Assim, escutar passa a ser um modo de dizer: “[...] eu me importo com o que você sente” – e esse é, talvez, o ponto de partida de toda relação pedagógica significativa.

É fundamental observar que a escuta, quando praticada de modo ético e amoroso, tem o poder de validar subjetividades e reconhecer experiências de vida que, muitas vezes, foram deslegitimadas pelos discursos hegemônicos da escola tradicional. Escutar o que o estudante vive, sente e atravessa é afirmar que sua existência importa, que suas vivências são dignas de atenção e que sua história é também fonte de saber. Em contextos educativos marcados por desigualdades, essa validação é ainda mais necessária, pois rompe com a lógica da invisibilidade que recai sobre os corpos subalternizados – corpos negros, indígenas, periféricos, LGBTQIA+, entre outros. Como lembra bell hooks (2010): “[...] quando nos escutam de verdade, sentimos que existimos para além da função, para além da performance. A escuta legitima nosso lugar no mundo” (p. 128). Do mesmo modo, Paulo Freire afirma que “[...] os saberes da experiência precisam ser reconhecidos como parte da construção do conhecimento escolar; não há ensino libertador sem escuta das vozes do cotidiano” (1992, p. 53). Assim sendo, escutar é, também, um gesto político de descolonização do currículo, pois acolhe saberes outros, não normativos, não eurocentrados, que emergem da vida real dos sujeitos. Validar a experiência do estudante é afirmar que ele não entra na escola vazio, mas repleto de narrativas que precisam ser escutadas para que se transformem, junto com as nossas, em novos horizontes possíveis de mundo.

Dito isso, convém observar que, no ambiente escolar, sentir-se escutado é muito mais do que ter a palavra tolerada – é ter sua existência reconhecida. Quando o professor escuta genuinamente o estudante, ele não apenas acolhe sua voz, mas o inscreve simbolicamente em uma comunidade de pertencimento. A escuta, nesse sentido, é o antídoto contra a indiferença, contra o apagamento, contra o anonimato que tantos jovens sentem nas instituições escolares. Escutar é dizer, sem palavras: “[...] você tem um lugar aqui”. Como escreve bell hooks (2019): “[...] pertencer é sentir que sua presença importa, que sua voz ecoa em um espaço que a reconhece e a deseja” (p. 96). Esse pertencimento é o solo onde florescem a confiança, o engajamento e o desejo de aprender – não porque é exigido, mas porque é compartilhado. Paulo Freire também aponta essa dimensão quando diz que “[...] o ato de ensinar é um ato de incluir, de construir comunidade, de dizer ao outro: ‘estamos juntos nessa travessia’” (2014, p. 67). Dessa forma, a escuta não é apenas ferramenta de comunicação – é fundação afetiva de laços sociais que sustentam o processo formativo. Onde há escuta, há laço; onde há laço, há cuidado; onde há cuidado, há um chão comum para a aprendizagem acontecer com dignidade.

[...] É ouvindo os homens, interpretando-os, criticando com eles a razão de seu silêncio, sua passividade, seus receios, seus temores, que o educador se compromete com os homens no processo de mudança. O silêncio dos homens, sua passividade, sua acomodação, seus temores não são outra coisa senão formas de sua presença no mundo. Presença de que o educador deve participar, pois ela deve ser entendida e não apenas explicada (Freire, 2001, p. 40).

Não apenas como destinatário do saber, mas como sujeito da história: é assim que o estudante precisa ser reconhecido para que a educação se constitua como prática de liberdade. E esse reconhecimento começa, sobretudo, pela escuta ativa e intencional de sua voz. Escutar a fala do estudante é reconhecer sua potência transformadora – é admitir que ele tem algo a dizer sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre a escola. É romper com o modelo que o infantiliza, que o reduz a recipiente de conteúdos e o impede de intervir criticamente no processo de aprendizagem. Como afirma Paulo Freire (1997): “[...] escutar os educandos é criar com eles condições para que eles possam dizer sua palavra e transformar o mundo” (p. 42). Trata-se, portanto, de deslocar o eixo da prática pedagógica: não mais ensinar “para” o estudante, mas dialogar “com” ele. De forma convergente, bell hooks ressalta que “[...] as salas de aula devem ser lugares onde os estudantes possam trazer à tona suas verdades, onde suas vozes sejam vistas como centrais para o processo de aprendizagem” (2010, p. 84). Assim, a escuta se torna um movimento revolucionário – pois desautoriza o silêncio institucionalizado e devolve ao estudante a autoria de sua própria trajetória. E, ao fazê-lo, transforma a sala de aula em espaço de criação coletiva e de luta por justiça.

É importante destacar que o currículo escolar, para ser realmente significativo, precisa dialogar com os sentidos, os desejos, as vozes e as experiências concretas dos estudantes. E isso só é possível quando o educador se dispõe a escutar – não apenas o que o aluno sabe, mas o que ele sente, sonha, questiona e enfrenta. Escutar, nesse contexto, é um gesto pedagógico que permite reorientar os conteúdos escolares, conectando-os às realidades vividas e aos horizontes de transformação coletiva. Um currículo que nasce da escuta é um currículo que pulsa, que se reinventa, que reconhece o saber da vida como tão legítimo quanto o saber dos livros. Como defende Paulo Freire (1977): “[...] o conteúdo programático deve partir da realidade dos alunos, da sua fala, da sua compreensão do mundo. Escutar é o ponto de partida do planejamento” (p. 55). De forma complementar, bell hooks (2013) afirma que “[...] uma pedagogia significativa não se impõe sobre os estudantes, mas nasce com eles, em resposta à escuta atenta de suas necessidades e esperanças, como em um encontro” (p. 118). Assim sendo, a escuta torna-se um critério epistemológico e político de mediação curricular: ela garante que o conhecimento escolar não seja alienado da vida, e que a escola não seja surda às vozes que a habitam. Escutar, portanto, é o primeiro passo para ensinar com sentido – e com sentido de mundo.

Só assim pode-se afirmar que escutar é, talvez, o gesto mais profundo de humanização da prática educativa. Em um mundo onde o ruído da velocidade, da técnica e do individualismo tende a silenciar as vozes mais frágeis, escutar é resistir. É afirmar que a educação não se constrói no isolamento do saber, mas na relação entre sujeitos que se reconhecem como inacabados, como aprendizes permanentes. Uma pedagogia humanizada exige escuta porque exige vínculo, exige humildade, exige abertura ao inédito e ao incômodo. Como nos lembra Paulo Freire (2014): “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 72). A escuta, nesse processo, é o que sustenta o entre – esse espaço relacional onde o ensino se torna encontro e o conhecimento ganha sentido. De forma igualmente potente, bell hooks (2010) sustenta que “[...] ensinar é um ato de escuta amorosa. É preciso ouvir o silêncio, a dor e a alegria para que possamos realmente ensinar com o coração” (p. 108). Escutar é, portanto, um ato de cuidado e coragem – é a escolha de ver o outro não como recipiente, mas como presença. E nessa presença mútua, nesse gesto ético de estar com, é que nasce a educação que transforma: uma educação onde se aprende não apenas com palavras, mas com escutas – atentas, abertas e profundamente humanas.

[...] é precisamente através da escuta verdadeira, do ato autêntico de ouvir o outro em sua fala e em seu silêncio, que se estabelece a comunicação libertadora. Esta não se reduz a um ato de transmissão de informações, mas se concretiza na comunhão de sujeitos que se reconhecem e se transformam na relação (Freire, 2014, p. 95).

Com efeito, é importante destacar que o cuidado, quando compreendido como práxis pedagógica, extrapola a dimensão sentimental ou assistencialista. Ele se consolida como categoria ética e epistêmica, capaz de reconfigurar a própria natureza do processo educativo. Afinal, ensinar é sempre um ato relacional, e nesse encontro entre sujeitos emerge o afeto como fundamento que sustenta a escuta, o vínculo e a transformação. Nesse sentido, reconhecer o estudante é mais do que enxergá-lo: é atribuir sentido e dignidade à sua existência. Como afirma Paulo Freire (2014): “[...] ensinar exige querer bem aos educandos, exige a coragem de querer bem” (p. 109). Esse “querer bem”, longe de ser romântico ou idealizado, é o que inaugura uma relação autêntica entre educador e educando, alicerçada no respeito e na confiança mútua. De modo convergente, bell hooks sustenta que “[...] o amor é um ato de vontade – ou seja, tanto uma intenção como uma ação” e, portanto, “[...] amar os estudantes significa nos comprometermos com seu crescimento” (2003, p. 163). Assim, cuidar na prática docente é comprometer-se com o florescimento do outro, reconhecendo que o conhecimento só se realiza plenamente quando há presença, escuta e reconhecimento mútuo.

Convém observar que, em uma pedagogia verdadeiramente humanizadora, o afeto não é um elemento periférico, mas uma dimensão constitutiva da produção do conhecimento. A cisão moderna entre razão e emoção, amplamente herdada por instituições escolares, ainda marca negativamente a prática pedagógica, como se a frieza fosse sinônimo de objetividade e o distanciamento, condição para o rigor. No entanto, aprender é um ato existencial, atravessado por afetos, desejos e resistências – e o afeto, quando acolhido criticamente, pode se tornar critério epistemológico. Isso significa reconhecer que o modo como o sujeito se sente no processo de aprendizagem afeta diretamente sua abertura ao saber. Como lembra Paulo Freire (1996): “[...] a alegria de ensinar e de aprender está ligada à afetividade. Não há saber sem afeto” (p. 81). Essa afirmação rompe com a tradição que reduz o conhecimento à abstração lógica e recoloca a experiência viva no centro da formação. De maneira semelhante, Haim Ginott sustenta que “[...] a forma como um professor se relaciona com seus alunos pode ser mais influente que o próprio conteúdo” (1975, p. 61). Portanto, considerar o afeto como critério epistemológico é reivindicar uma escola que não apenas transmite informações, mas que cuida do modo como o saber é sentido, acolhido e vivido pelos sujeitos.

Ainda que muitas vezes confundida com sentimentalismo ou ingenuidade, a amorosidade, na perspectiva de uma pedagogia crítica, não é um adorno à prática docente, mas uma postura política radical. Amar, nesse contexto, significa comprometer-se com a libertação do outro, enxergando sua dor, suas lutas, sua humanidade. A amorosidade é um ato de insurgência contra a desumanização da escola tecnicista, contra o autoritarismo mascarado de disciplina e contra o silenciamento das subjetividades. Bell hooks (2003) sustenta que “[...] o amor, quando incorporado à prática pedagógica, nos permite desafiar a estrutura autoritária da sala de aula e promover um ambiente de cuidado mútuo” (p. 137). Para além do discurso, essa amorosidade se expressa em gestos concretos. Por exemplo, quando uma professora percebe o olhar perdido de uma criança no fundo da sala, se aproxima, se abaixa à altura de seus olhos e pergunta: “Quer conversar?”. Ou quando, diante da raiva de um adolescente, o educador escolhe não punir imediatamente, mas sentar-se ao lado e perguntar: “O que aconteceu com você hoje?”. São gestos assim que traduzem, na prática, a escolha política de cuidar. Como afirma Freire: “[...] a amorosidade não é concessão, mas exigência de um educador democrático” (2000, p. 48). Portanto, a amorosidade, quando encarnada na prática, transforma a sala de aula num território de escuta, reparação e justiça cotidiana.

[...] quando abordo a questão do amor na sala de aula, não estou falando de sentimentalismo. Estou falando de uma ética de cuidado, de um comprometimento radical com o bem-estar do outro, mesmo que isso signifique desafiar as estruturas de poder estabelecidas. O amor é, neste contexto, uma força revolucionária que move nossa prática, que nos sustenta nos momentos de conflito, e que dá sentido à luta por justiça (hooks, 2010, p. 141).

É fundamental observar que, para Paulo Freire, o ato de ensinar está intrinsecamente ligado ao amor. Mas não se trata de um amor idealizado ou abstrato – e sim de um compromisso concreto com a dignidade do outro. Ensinar exige amor porque exige escuta, presença, responsabilidade, paciência e generosidade. O amor freiriano é ação que se traduz em cuidado cotidiano. A título de ilustração, pensemos numa professora da Educação Infantil que, ao notar a inquietação de uma criança nova na turma, se senta ao seu lado todos os dias no círculo da roda, segura sua mão com firmeza, lhe oferece um olhar de confiança, e pouco a pouco, dia após dia, vai criando com ela um elo que nenhuma ficha de matrícula poderia prever. Ou num professor do Ensino Médio que, percebendo o silêncio de um aluno geralmente participativo, decide não chamar sua atenção durante a aula, mas esperá-lo na saída para dizer: “[...] se quiser conversar, estou aqui”. Esses gestos não estão nos planos de aula, mas constroem a escola onde a aprendizagem acontece. Como afirma Paulo Freire (1996): “[...] ensinar exige amorosidade. Ensinar exige a alegria de viver e de amar” (p. 120). De modo convergente, bell hooks (2003) defende que “[...] o amor não é sentimentalidade. É reconhecimento do outro como sujeito digno de cuidado, atenção e presença” (p. 190). Por isso, a pedagogia do amor é, ao mesmo tempo, uma pedagogia do compromisso com a vida de quem aprende.

Além do conhecimento formal, a escola precisa ser, antes de tudo, um espaço de reconhecimento recíproco. O direito de serem reconhecidos como sujeito – com identidade, história, afetos e desejos – constitui o núcleo de uma pedagogia da justiça. O reconhecimento mútuo entre professor e estudante desestabiliza as hierarquias desumanizantes e instaura uma relação horizontal onde todos se percebem como aprendentes. Ensinar, assim, é também acolher o olhar do outro, não como ameaça à autoridade docente, mas como condição ética do vínculo educativo. Paulo Freire sustenta que “[...] não é possível educar sem reconhecer o outro como sujeito de saber, como alguém que também ensina” (1997, p. 45). Ao mesmo tempo, bell hooks (2010) argumenta que “[...] o reconhecimento é a forma mais profunda de justiça pedagógica: é quando não apenas ouvimos o estudante, mas legitimamos sua presença como necessária” (p. 134). Um exemplo simples, mas transformador, é quando um professor adapta uma atividade porque escutou que seus alunos estavam emocionalmente sobrecarregados. Ou quando, ao devolver uma prova, não se limita a escrever notas, mas redige comentários que reconhecem o esforço, o progresso e os desafios enfrentados por cada um. Reconhecer, assim, é um ato de justiça – uma escolha política que transforma a sala de aula em um espaço de legitimidade e de pertencimento para todos.

Cabe ressaltar que a pedagogia do cuidado só pode florescer plenamente quando enraizada no reconhecimento da alteridade. Isto é, na aceitação radical do outro como diferente – não como extensão de si, mas como singularidade que interpela, desafia e transforma. Educar a partir da

alteridade exige a renúncia à pedagogia do espelho, aquela que deseja moldar o estudante à imagem do professor, e convida à prática do encontro, onde a diferença é não apenas tolerada, mas celebrada como potência formativa. Como sustenta Paulo Freire (1996): “[...] educar é um ato de reconhecer que o outro não é o mesmo que eu, e que é com ele, e não sobre ele, que ensino” (p. 85). Nessa direção, bell hooks (2013) afirma que “[...] abraçar a alteridade na sala de aula é rejeitar a lógica colonial do domínio. É afirmar que há múltiplas formas de saber, de sentir, de pensar e de existir” (p. 123). A título de exemplo, pensemos em uma professora que, ao receber um aluno imigrante recém-chegado ao Brasil, não apenas adapta as atividades em função do idioma, mas convida a turma a aprender palavras em sua língua materna, legitimando sua presença e deslocando a norma como centro. Ou num professor que reconhece a identidade de gênero de um estudante trans e adapta os pronomes nos registros escolares, não como concessão, mas como dever ético. Essas ações não apenas respeitam o outro: instauram uma ética do encontro, onde a alteridade se converte em pedagogia.

Dessa forma, é fundamental observar que a lógica autoritária que ainda persiste em muitas instituições escolares não é apenas uma questão de estilo de gestão ou de disciplina: ela constitui um obstáculo estrutural ao desenvolvimento de relações pedagógicas baseadas no diálogo, no afeto e na confiança. A autoridade, quando exercida como imposição, nega a escuta, silencia a criatividade e produz um ambiente de medo e submissão. Superar essa hierarquia não significa abolir a função do professor, mas ressignificá-la a partir da ética da horizontalidade, onde a autoridade se constrói na coerência, no respeito mútuo e na disponibilidade para o encontro. Paulo Freire (1997) defende que “[...] a autoridade que se afirma na coerência entre o que se diz e o que se faz é a que forma e não a que impõe” (p. 49). Em consonância, bell hooks (2010) afirma que “[...] a autoridade pedagógica que não escuta é apenas uma forma de dominação. A verdadeira autoridade nasce do compromisso com o coletivo” (p. 105). Por exemplo, pensemos em uma escola onde o professor, ao definir com os estudantes as regras de convivência da turma, não apenas ouve suas propostas, mas incorpora-as nos combinados – assumindo a escuta como base de legitimidade. Ou quando o coordenador escolar se reúne com os alunos para debater um conflito e reconhece que a gestão também erra e precisa aprender. Nesses casos, o poder não desaparece, mas se redistribui: deixa de ser arma de controle e torna-se ferramenta de formação democrática.

Os professores não podem mais usar a autoridade na sala de aula como se ela fosse um poder sagrado e incontestável. A autoridade precisa ser conquistada no diálogo, na reciprocidade e no cuidado com os estudantes. Quando a autoridade é construída a partir do respeito mútuo, ela deixa de ser um instrumento de repressão e se torna uma prática de liberdade (hooks, 2010, p. 122).

Em uma escola realmente formadora, o respeito não é um código disciplinar, mas um laço afetivo construído cotidianamente entre professor e estudante. Respeitar o outro é reconhecer sua inteireza – seu tempo, sua linguagem, sua forma de existir no mundo – e, nesse gesto, construir uma relação onde o afeto não é exceção, mas regra. Assim, o afeto e o respeito não se contrapõem à autoridade: eles a legitimam, a humanizam e a enraízam na confiança. Como destaca Haim Ginott (1975): “[...] os alunos aceitam a disciplina de professores que respeitam sua dignidade e os tratam com consideração” (p. 58). A confiança, nesse contexto, não nasce da posição hierárquica, mas do vínculo autêntico. Paulo Freire complementa: “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (2014, p. 67). Para ilustrar, basta observar a dinâmica de uma professora que confia nos saberes prévios dos estudantes e os convoca, com entusiasmo, a explicarem um conteúdo uns aos outros – e que, ao ouvir um erro, não o ridiculariza, mas o transforma em oportunidade dialógica. Ou o caso de um professor que, ao lidar com uma indisciplina, não grita, não pune, mas chama o aluno para conversar de forma reservada, escuta sua versão, compartilha sua expectativa e o convida à corresponsabilidade. Nessas cenas corriqueiras, vemos que o respeito não é um protocolo – é o próprio solo onde germina a confiança e floresce a aprendizagem.

Não se pode ignorar que, na relação pedagógica, a forma como o professor trata seus estudantes molda profundamente sua autoimagem, sua disposição para aprender e sua relação com o saber. Para Haim Ginott, o professor é como o termômetro emocional da sala de aula: suas palavras, seus gestos e suas reações criam o clima em que o processo educativo se desenvolve. Quando há respeito, o estudante se sente seguro, valorizado e digno de ser visto – e isso altera a forma como ele participa da aula, como formula perguntas, como se posiciona diante do erro e do fracasso. Como diz Ginott (1975): “[...] não são os programas que fazem a diferença, mas os professores. São eles que definem se o clima será estimulante ou opressor” (p. 60). De maneira convergente, Paulo Freire afirma (2000): “[...] o que me move não é simplesmente ensinar conteúdos, mas estabelecer uma relação em que o educando possa dizer sua palavra com respeito e dignidade” (p. 77). Tomemos como exemplo um professor que nunca expõe publicamente um erro de seus alunos, preferindo abordá-los individualmente para garantir que o processo de aprendizagem não seja interrompido pela vergonha. Ou aquele que, ao corrigir um trabalho, começa dizendo: “[...] gostei da sua ideia aqui, podemos aprofundar juntos?”. Pequenos gestos, mas que constroem grandes afetos – e que, na memória dos estudantes, se tornam marcos de respeito e reconhecimento para além dos conteúdos ensinados.

Em muitas escolas, é possível observar práticas que, embora simples à primeira vista, revelam uma sofisticada compreensão do afeto como mediação pedagógica. O afeto, quando assumido como

ferramenta de ensino, não se limita a uma disposição interna do professor: ele se manifesta em escolhas metodológicas, em escutas delicadas, em tempos de espera e em gestos concretos que dizem, silenciosamente: “[...] você é importante aqui”. Pensem, por exemplo, numa educadora do primeiro ciclo do Ensino Fundamental que inicia cada manhã com uma roda de conversa, onde os alunos compartilham como estão se sentindo. Nesse espaço, ela não apenas ouve, mas anota discretamente o nome das crianças que demonstram tristeza ou tensão, para acompanhá-las ao longo do dia com maior atenção. Ou ainda, em um professor do Ensino Médio que, ao propor um seminário, permite que os estudantes escolham os temas a partir de suas vivências, legitimando sua voz como fonte de saber. Como afirma Paulo Freire (1996): “[...] o afeto tem de estar presente na relação pedagógica como forma de compromisso com o outro, com sua autonomia e seu processo” (p. 90). Haim Ginott (1975) complementa: “[...] é a atitude do professor que faz da sala de aula um lugar de segurança emocional e de crescimento intelectual” (p. 62). Em ambos os casos, o afeto não é algo “a mais”: ele é a própria infraestrutura da aprendizagem, o tecido invisível que sustenta a construção de saberes e vínculos significativos.

Eu me comunico com eles de maneira afetuosa. Aproveito cada oportunidade para ajudá-los a desenvolver a autoconfiança. Se a comunicação afetuosa pode curar crianças doentes, então seus princípios e práticas pertencem a pais e professores. [...] Somente aqueles que estão em contato diário com as crianças podem ajudá-las a se curar psicologicamente (Ginott, 2008, p. 16).

Desse modo, pode-se afirmar que toda práxis pedagógica verdadeiramente comprometida com a humanização passa, inevitavelmente, pelo cuidado. Cuidar, no contexto da educação, não é um gesto acessório – é o próprio fundamento da ação docente, aquilo que sustenta o vínculo, a escuta, a confiança, a mediação curricular e o processo formativo como um todo. O cuidado se expressa no modo como o professor pronuncia o nome do aluno, no tempo que dedica para escutá-lo, na coragem de interromper um conteúdo para acolher um choro inesperado, no olhar atento que reconhece não apenas o desempenho, mas o esforço, o silêncio, o brilho ou a ausência nos olhos de quem aprende. Como afirma Paulo Freire (1974): “[...] não se pode falar de educação sem amor. O amor é um ato de coragem, nunca de medo” (p. 46). De forma complementar, bell hooks (2019) sintetiza: “[...] a educação libertadora não acontece sem o compromisso de cuidar. Cuidar é escolha política e afetiva” (p. 112). Assim, o cuidado na educação não é um adorno – é a matéria-prima da transformação. Quando o afeto é assumido como princípio, e o reconhecimento como método, o ato de ensinar se converte em encontro: um encontro que não apenas transmite saberes, mas constrói sentidos, cura feridas, e oferece, todos os dias, novas possibilidades de existência partilhada.

Diante desse contexto, e os elementos trabalhados acima, é importante destacar que a “Pedagogia do Encontro” não se constitui como um modelo fechado, tampouco como um pacote de técnicas. Ela se apresenta como uma práxis – ou seja, como ação ética, política e afetiva que se reinventa na relação entre sujeitos que ensinam e aprendem em mútua implicação. Trata-se de uma metodologia viva, que emerge do compromisso com a escuta, o vínculo e o reconhecimento das subjetividades presentes no processo educativo. Assim sendo, a “Pedagogia do Encontro” propõe um deslocamento radical: da “centralidade do conteúdo” para a “centralidade da relação”⁸. Paulo Freire já nos alertava que “[...] a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (2000, p. 84). Em consonância, bell hooks (2013) afirma que “[...] ensinar é um ato profundamente humano, e a sala de aula deve ser o espaço onde a integridade e a dignidade de cada um sejam mantidas” (p. 35). Portanto, propor a “Pedagogia do Encontro” é, sobretudo, assumir o desafio de fazer da sala de aula um lugar de presença verdadeira, onde a aprendizagem floresce da relação e não da imposição.

Além disso, é fundamental observar que os fundamentos da “Pedagogia do Encontro” estão alicerçados em uma ética do cuidado e da escuta, que reconhece o outro como sujeito de direitos, de sentimentos e de saberes. Diferentemente das abordagens que priorizam a repetição mecânica de conteúdos, essa proposta parte da premissa de que a aprendizagem acontece no “entre” – no espaço relacional em que professor e estudante se encontram para construir sentidos e significados. Trata-se de uma metodologia que articula afeto e pensamento crítico, presença e reflexão, subjetividade e transformação. Como ensina Haim Ginott (1975): “[...] a forma como o professor se comunica com os alunos modela o ambiente da sala de aula mais do que qualquer plano de aula” (p. 74). Do mesmo modo, Paulo Freire (1996) reafirma: “[...] o educador progressista não pode negar a subjetividade do educando. Ao contrário, precisa reconhecê-la como um elemento fundamental no processo de conhecimento” (p. 32). Dessa forma, a “Pedagogia do Encontro” funda-se no reconhecimento da

⁸ A “Pedagogia do Encontro” propõe um deslocamento radical: da “centralidade do conteúdo” para a “centralidade da relação”. Esse reposicionamento não nega a importância dos saberes escolares, mas questiona a hierarquia rígida que os coloca acima da experiência humana e dos vínculos construídos no processo educativo. Ao invés de tratar o estudante como mero receptor de informações, essa abordagem o reconhece como sujeito ativo, cuja presença, história, afetos e escuta são fundamentais para a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o conteúdo é mediado pelo encontro – um espaço ético-afetivo em que o diálogo, o cuidado e o reconhecimento mútuo se tornam as bases do processo de aprendizagem. Como afirma Freire (2014), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 47). Da mesma forma, hooks (2010) reforça que “[...] não é o conteúdo do curso que determina a profundidade do aprendizado, mas a qualidade das relações que estabelecemos na sala de aula” (p. 112). Assim, a pedagogia proposta rompe com a lógica transmissiva e inaugura uma prática educativa centrada no humano, onde o saber se constrói a partir do vínculo. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2014; HOOKS, bell. *Ensino pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

subjetividade como espaço legítimo de produção do saber, e no afeto como condição epistemológica para que a aprendizagem aconteça com sentido e liberdade.

Convém observar que a originalidade da “Pedagogia do Encontro” não está em inventar conceitos isolados, mas em reunir, de forma orgânica, princípios éticos e pedagógicos já consolidados por autores como Freire, hooks e Ginott, construindo, assim, uma proposta metodológica inédita. Essa pedagogia se estrutura sobre quatro pilares interdependentes: o vínculo como condição relacional, a escuta como atitude formativa, o afeto como mediação epistêmica e o reconhecimento como fundamento ético. Cada um desses elementos já aparece nas obras desses pensadores, mas aqui são entrelaçados em um corpo metodológico coerente, sistematizado e intencional. Como afirma bell hooks (2010): “[...] uma pedagogia engajada precisa acolher as emoções como parte integrante do processo de aprendizado” (p. 59). Complementando, Freire reforça (2000): “[...] não há ensino sem pesquisa e não há pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro como se encontrariam no corpo do educador” (p. 21). Portanto, ao integrar esses fundamentos em uma proposta metodológica articulada, a Pedagogia do Encontro se diferencia por transformar princípios ético-afetivos em práticas educativas concretas, sistemáticas e reproduutíveis nos diversos contextos escolares.

Por isso, a “Pedagogia do Encontro” se apresenta, de modo contundente, como uma resposta crítica ao tecnicismo que ainda domina muitas práticas escolares. Esse tecnicismo, centrado na eficiência, nos resultados quantificáveis e na lógica da padronização, desumaniza os processos de ensino e aprendizagem ao reduzir o educando a um número, a uma performance, a um dado. Em oposição a essa lógica despersonalizante, a “Pedagogia do Encontro” propõe a reintegração da dimensão afetiva, ética e subjetiva no cerne da prática docente. Em outras palavras, ela resgata a condição humana da educação. Como aponta Freire: “[...] a prática educativa, sendo um ato político, não pode se furtar ao compromisso com a libertação, sob pena de ser pura manipulação” (1992, p. 41). De forma complementar, hooks (2013) denuncia: “[...] as escolas que ignoram a dimensão emocional de seus estudantes operam como fábricas de silenciamento, onde não se ensina a pensar, mas a obedecer” (p. 91). Assim sendo, a “Pedagogia do Encontro” tensiona o paradigma da escola empresarial e propõe uma pedagogia que valoriza os processos e os encontros, e não apenas os produtos.

Dessa forma, o primeiro eixo operativo da “Pedagogia do Encontro” propõe a criação de um espaço ritualizado de escuta e acolhimento: a **Roda de Presença**. Realizada no início do turno escolar, ela tem como finalidade abrir o dia letivo com vínculo, sensibilidade e disponibilidade relacional. A prática começa com uma pergunta-guia, formulada pelo professor, que convida à expressão do estado

interior: “[...] como você chegou hoje?”, “[...] o que te afeta nesse momento?”, ou “[...] que pensamento está martelando em você agora?”. O educador toma a palavra primeiro, compartilhando brevemente como se sente, e com isso inaugura um campo de confiança e horizontalidade. A palavra, então, passa livremente entre os estudantes, que podem se expressar, escutar ou silenciar, conforme seus tempos e limites. Essa prática está fundamentada no princípio freiriano de que “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (1974, p. 22). De forma convergente, bell hooks (2013) destaca que “[...] a escuta genuína é uma prática revolucionária, pois desafia a cultura do ruído e da indiferença” (p. 45). A Roda de Presença, portanto, não é apenas um dispositivo introdutório, mas um gesto pedagógico inaugural que sustenta, afetivamente, toda a jornada formativa daquele dia.

Além da Roda de Presença, outro eixo essencial da “Pedagogia do Encontro” é o **Espaço de Acolhimento**: um momento coletivo, breve, mas potente, que antecede o início do conteúdo curricular. Trata-se de um intervalo simbólico onde emoções, tensões e inquietações podem emergir, reconhecendo que ninguém aprende quando está emocionalmente bloqueado. Esse espaço pode acontecer de forma simples: com músicas escolhidas pelos estudantes, pequenas escritas espontâneas projetadas no quadro, ou compartilhamentos de frases, poemas e imagens que refletem o clima emocional do grupo. O professor, como cuidador da ambiência, escuta, comenta com afeto e convida o grupo a estar presente, sem pressa. Paulo Freire nos lembra que “[...] não há aprendizagem sem abertura ao mundo, e essa abertura requer entrega, escuta e atenção àquilo que nos atravessa” (1997, p. 36). De modo complementar, Haim Ginott reforça que “[...] antes de qualquer conteúdo, o professor precisa saber como os alunos se sentem, porque esse sentimento é o canal por onde o conteúdo irá passar” (1975, p. 71). O Espaço de Acolhimento, é preciso deixar claro, não concorre com o conteúdo – ele o prepara, o antecede, e o humaniza, criando um solo fértil onde a semente do conhecimento poderá, de fato, germinar.

Do mesmo modo, o terceiro eixo da “Pedagogia do Encontro” propõe a prática dos **Diários de Interioridade**: que são formados por cadernos pessoais e contínuos em que os estudantes registram seus sentimentos, memórias, inquietações e afetos ao longo da jornada escolar. Essa escrita não é avaliada nem corrigida – ela é acompanhada, lida com consentimento, e comentada de forma empática pelo professor em momentos específicos, ou por meio de devolutivas afetivas em bilhetes ou conversas individuais. Os diários são preenchidos em silêncio, por cerca de 10 minutos, uma ou duas vezes por semana, antes ou depois das aulas. Eles possibilitam o exercício do autoconhecimento, da escuta de si e do reconhecimento de que o mundo interno também é lugar legítimo de expressão. Como destaca bell hooks (2019): “[...] a escrita pode ser uma maneira de restaurar a nossa inteireza, uma

forma de dizer: eu existo, eu sinto, eu importo” (p. 122). Paulo Freire, por sua vez, nos lembra: “[...] quanto mais capazes formos de reconhecer e nomear o que sentimos, mais livres nos tornamos para compreender o que nos opprime e o que nos liberta” (2003, p. 49). Assim, os Diários de Interioridade não são apenas instrumentos de escuta, mas práticas de subjetivação crítica, que favorecem uma educação mais humana, reflexiva e sensível às emoções.

Cabe ressaltar que, dentro da “Pedagogia do Encontro”, a **escrita-reflexiva** não se reduz a uma atividade avaliativa ou de produção textual tradicional. Trata-se de uma prática de escuta interior e elaboração crítica dos afetos vividos no cotidiano escolar. Após rodas de presença, vivências coletivas ou acontecimentos significativos, os estudantes são convidados a escrever sobre o que sentiram, pensaram ou aprenderam – não apenas no plano do conteúdo, mas no da experiência. Essa escrita pode assumir diversas formas: cartas para si mesmos, relatos de momentos marcantes, pensamentos soltos ou reflexões inspiradas por obras, filmes e debates em sala. O mais importante é que esse texto não busca o “certo” – ele busca o “sentido”. Como ensina bell hooks (2010): “[...] quando os estudantes escrevem a partir de si, do que os atravessa, eles se tornam mais próximos do conhecimento e mais críticos do mundo que os cerca” (p. 82). Paulo Freire complementa: “[...] a reflexão crítica é o ponto de partida para toda ação transformadora. Sem ela, caímos na repetição vazia” (1997, p. 58). Dessa forma, a escrita-reflexiva não é apenas uma técnica – é uma pedagogia da escuta e do pensamento afetivo, onde o estudante se reescreve como sujeito em processo.

Em consequência disso, a “Pedagogia do Encontro” propõe que os conteúdos curriculares sejam incorporados em **Projetos Pedagógicos Afetivos**, construídos a partir das experiências, interesses e histórias dos próprios estudantes. Esses projetos nascem de perguntas vivas, de inquietações cotidianas e de afetos mobilizados em sala – e, a partir deles, articulam-se competências e saberes previstos no currículo. Por exemplo, uma turma que manifesta preocupação com o abandono de animais pode desenvolver um projeto interdisciplinar envolvendo matemática (estatísticas), ciências (biologia e zoonoses), português (cartas, cartazes e manifestos), artes (produção de vídeos) e geografia (cartografias afetivas da cidade). O conteúdo, assim, brota de uma fonte existencial, e não de uma grade imposta. Como afirma Paulo Freire (2003): “[...] quanto mais os conteúdos se ligam à experiência vivida pelos educandos, mais significativos se tornam e mais chances há de que sejam apropriados de forma crítica” (p. 76). Haim Ginott também enfatiza: “[...] as aulas que tocam o coração dos estudantes são lembradas para sempre, porque falam de sua própria vida” (1975, p. 64). Dessa forma, os projetos pedagógicos afetivos superam a fragmentação disciplinar e convertem a sala de aula em um espaço onde aprender é também sentir, pertencer e agir no mundo com responsabilidade.

É fundamental observar que, na “Pedagogia do Encontro”, o currículo não é concebido como uma sequência fixa de conteúdos desconectados da vida, mas como um organismo vivo, em constante diálogo com as histórias que os estudantes carregam consigo. Assim, suas memórias, afetos, vivências familiares, experiências comunitárias, sonhos e dores passam a constituir o solo sobre o qual os saberes escolares são plantados. Trata-se de uma pedagogia em que o sujeito não apenas aprende o conteúdo, mas também “é” conteúdo. Os professores escutam ativamente as narrativas trazidas nas rodas, nos diários, nos projetos, e buscam entrelaçá-las às disciplinas, criando pontes que legitimam o saber experencial como forma válida de conhecimento. Como destaca bell hooks (2013): “[...] reconhecer a história de vida dos estudantes como fonte de saber é um ato político, pois rompe com a lógica hierárquica do conhecimento escolar” (p. 103). Paulo Freire reitera essa concepção ao dizer que “[...] é preciso partir daquilo que os educandos sabem e vivem para, com eles, ir além. O currículo começa na experiência e se desdobra em consciência” (1992, p. 51). Dessa forma, o currículo torna-se um espelho crítico, onde o estudante se vê, se comprehende e se projeta no mundo com mais autonomia e potência.

Todavia, a proposta da “Pedagogia do Encontro” exige também uma reconfiguração profunda da lógica avaliativa, substituindo o juízo vertical por uma prática horizontal de escuta, diálogo e corresponsabilidade. Nesse sentido, propõe-se a **avaliação dialógica**, entendida como processo contínuo de conversação entre professor e estudante, em que ambos constroem sentidos sobre a aprendizagem vivida. Em vez de notas classificatórias, o que se valoriza são os percursos, os deslocamentos internos, os esforços realizados e a compreensão crítica do próprio processo. Essa avaliação acontece por meio de conversas periódicas, devolutivas escritas personalizadas e autoavaliações orientadas, que ajudam o estudante a se perceber e a elaborar sua trajetória. Como ressalta Paulo Freire (2003): “[...] avaliar é acompanhar, é perguntar ao educando o que ele pensa de sua aprendizagem, é estar com ele nesse processo de busca” (p. 61). Da mesma forma, bell hooks (2010) afirma: “[...] a avaliação só emancipa quando rompe com a lógica da punição e se torna um espaço de escuta e reconhecimento” (p. 78). Assim, a avaliação dialógica não serve para controlar, mas para nutrir: ela reconhece o estudante como sujeito ativo, capaz de refletir sobre sua aprendizagem e transformar suas formas de estar no mundo.

Em sintonia com o princípio da escuta humanizada, a “Pedagogia do Encontro” incorpora como prática regular a troca de **Cartas de Reconhecimento**, escritas entre professor e estudante ao longo do ano letivo. Essas cartas não são correções nem bilhetes administrativos: são escritas afetivas, reflexivas e cuidadosas que expressam o olhar pedagógico como gesto de atenção individualizada. O professor escreve a partir da escuta – seja de uma fala em roda, de um trecho do diário, de uma atitude

em sala – e devolve por meio da palavra o que viu, sentiu e valorizou naquele estudante. Em alguns momentos, os próprios estudantes também são convidados a escrever para seus professores, exercitando a coragem de se comunicar com autenticidade. A carta, nesse contexto, é mais que um texto: é um vínculo em forma de linguagem. Como nos lembra Paulo Freire (1996), “[...] o ato de escrever é também o ato de se reconhecer como sujeito no mundo e no tempo” (1996, p. 92). Já bell hooks (2019) afirma que “[...] a palavra escrita é uma morada onde o cuidado pode repousar. Escrever para alguém é uma forma de presença amorosa” (p. 130). Por isso, a carta não é mero recurso didático: é prática de reconhecimento subjetivo e construção afetiva que rompe a rigidez da linguagem escolar para abrir espaço ao humano que sente, escreve e se deixa tocar.

Além das práticas coletivas, a “Pedagogia do Encontro” reconhece a importância de **espaços individuais de escuta aprofundada**, que se materializam nas **Tutorias de Afeto**. Esses encontros são agendados periodicamente entre professor e estudante, em ambientes tranquilos, fora do ritmo acelerado da sala de aula, com o objetivo de cultivar um vínculo singular e oferecer um acompanhamento sensível das vivências escolares e emocionais do aluno. Nessas tutorias, o professor não fala mais que o estudante – ele escuta, pergunta com cuidado, acolhe silêncios e ajuda a nomear emoções, tensões e desejos que, muitas vezes, não encontram lugar nos espaços formais. Trata-se de um tempo ético em que o estudante sente: “[...] sou visto”. Como afirma Paulo Freire (2000): “[...] o educador que não escuta com atenção não pode falar com autoridade. O diálogo exige humildade e presença” (p. 88). De modo complementar, Haim Ginott (1975) declara: “[...] as crianças mais difíceis não precisam de professores mais duros, mas de adultos mais sensíveis, que saibam decifrar sua linguagem sem gritos” (p. 80). Assim, as Tutorias de Afeto não são momentos terapêuticos, mas pedagógicos no sentido mais amplo e profundo: um espaço de cuidado, escuta e presença ética que fortalece a formação integral do estudante e humaniza o papel docente.

Por fim, é fundamental reconhecer que a “Pedagogia do Encontro” não é apenas uma proposta metodológica voltada aos estudantes, mas também um horizonte de ressignificação para o próprio educador. Em um tempo marcado pela exaustão docente, pelo produtivismo e pelo esvaziamento das relações escolares, essa pedagogia oferece caminhos de reconexão com o sentido de ensinar. Ao cultivar vínculos autênticos, valorizar as histórias de vida, escutar as emoções e reconhecer a subjetividade como lugar legítimo de saber, o professor se reencontra com a potência humanizadora de sua prática. Ao mesmo tempo, os estudantes são formados de modo integral – não apenas cognitiva, mas ética, afetiva e politicamente. Como afirma bell hooks (2003): “[...] uma educação que não transforma o modo como nos relacionamos é apenas uma instrução vazia. Ensinar é também aprender a amar” (p. 149). Paulo Freire, com a mesma clareza, declara: “[...] é preciso devolver à docência sua

dimensão existencial, criadora e amorosa, para que o ato de ensinar não se transforme num gesto de negação da vida” (1996, p. 114). Assim, a “Pedagogia do Encontro” é mais que uma metodologia – é um compromisso radical com a vida, com a dignidade dos sujeitos e com a esperança de que educar, ainda hoje, pode ser um ato de reencontro consigo, com o outro e com o mundo.

4 CONCLUSÃO

A proposta metodológica da “Pedagogia do Encontro” evidencia que o processo educativo vai muito além da instrução técnica: ele é, essencialmente, um processo ético, afetivo e relacional. É preciso, portanto, deslocar o foco da eficiência para a presença, da performance para o vínculo, do conteúdo para a escuta. Em outras palavras, ensinar não é apenas transmitir saberes, mas construir, junto com os estudantes, um espaço de sentido, reconhecimento e pertencimento. E isso só é possível quando o professor se compromete com a escuta sensível e o acolhimento da subjetividade.

Além disso, cabe ressaltar que os achados da pesquisa confirmam que o vínculo não é um ornamento do processo pedagógico, mas sua espinha dorsal. Quando há confiança, quando há reconhecimento mútuo, quando há afeto, o conhecimento encontra o terreno fértil para florescer. A autoridade do professor, nesse contexto, não se impõe pela hierarquia, mas se constrói na coerência entre discurso e prática, na disposição para o encontro e na coragem de abrir-se à escuta do outro.

Ainda assim, é preciso reconhecer que o desafio é grande. Em meio a um cenário escolar marcado por lógicas produtivistas, avaliações padronizadas e políticas de controle, apostar na amorosidade como categoria pedagógica é um ato de resistência. Todavia, como mostram Freire, hooks e Ginott, é justamente nesse gesto de insurgência afetiva que reside a possibilidade de uma escola que se reconcilia com sua missão humanizadora.

Do mesmo modo, convém observar que a prática da escuta – quando assumida como compromisso ético – não apenas transforma a sala de aula, mas também ressignifica o lugar do educador. Ao se dispor a escutar com atenção plena, o professor abandona o papel de mero transmissor de conteúdos e passa a ser um mediador de sentidos, um cuidador de subjetividades, um parceiro na travessia formativa.

Logo, a “Pedagogia do Encontro” se consolida como uma alternativa potente frente ao esvaziamento relacional das escolas contemporâneas. Sua força não está em técnicas inovadoras ou metodologias complexas, mas na radicalidade de recuperar o humano como centro da ação pedagógica. E isso significa, sobretudo, afirmar que toda educação significativa começa com um gesto simples – mas profundo – de encontro.

Portanto, pode-se afirmar que a formação humanizada não depende exclusivamente de reformas curriculares ou investimentos em tecnologias, mas da reinvenção cotidiana da relação professor-aluno como espaço de escuta, vínculo e reconhecimento. Nesse processo, ensinar é um ato de presença. E aprender, uma experiência que acontece quando há afeto, confiança e sentido.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. A convergência entre os ensinamentos de Paulo Freire e os princípios da educação decolonial: caminhos para a emancipação e resistência ao colonialismo educacional. ARACÊ, [S.I.], v. 7, n. 2, p. 247-264, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-024. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-024>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre palavras e ações – os saberes da “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire para transformar o ensino em prática viva. ARACÊ, [S.I.], v. 7, n. 2, p. 1576-1600, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-135. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-135>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação que interroga – o ato de ler como prática libertadora e a construção da consciência crítica na formação do sujeito a partir da perspectiva de Paulo Freire. ARACÊ, [S.I.], v. 7, n. 4, p. 220-245, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-014. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-014>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- FREIRE, P. Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1983.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. Extensão ou comunicação?. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GINOTT, H. Entre padres e hijos. Barcelona: Medici, 2008.

GINOTT, H. Teacher and child: a book for parents and teachers. New York: Avon Books, 1975.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

HOOKS, B. O pertencimento: uma cultura do lugar. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, B. Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

LAVAL, C. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

ROGERS, C. Tornar-se pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Descolonizando saberes: a busca pela revolução contra-hegemônica da educação latino-americana no contexto contemporâneo. Observatório de la Economía Latinoamericana, 23(1), e8721, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n1-2025a>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “EDUCAÇÃO EMERGENTE”: Enfrentando desafios contemporâneos e moldando o futuro com a perspectiva crítica e emancipadora. Observatório de la Economía Latinoamericana, 23(1), e8726, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n1-2025b>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Semear diversidade na educação”: a pedagogia de Paulo Freire como ponte da interculturalidade na educação infantil latino-americano. Observatório de la Economía Latinoamericana, 23(1), e8727, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n1-2025c>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Laços Educacionais”: a família como construtora de laços para um ensino “sem preço” e uma educação transformadora. Observatório de la Economía Latinoamericana, 23(1), e8728, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n1-2025d>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “(Des)fabricando a educação”: entrelaçando saberes para transcender a visão utilitarista em direção a uma perspectiva humanitária da educação. Observatório de la Economía Latinoamericana, 23(1), e8729, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n1-2025e>. Acesso em: 15 abr. 2025.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

WEBER, M. Ensaios de sociologia. 4. ed. São Paulo: LTC, 1949.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.