

Educação dialógica e gestão democrática: reflexões sobre a práxis na aprendizagem do adulto professor

*Educación dialógica y gestión democrática:
reflexiones sobre la praxis en la formación de profesores de adultos*

*Dialogical education and democratic management:
reflections on praxis in adult teacher learning*

Gabriel Ribeiro Silva¹

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Carolina Angélica Santos de Almeida²

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Leandro Capella³

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo

Este artigo, na modalidade de experiência, tem como objetivo refletir sobre a aprendizagem do adulto professor a partir de duas perspectivas complementares: a do educador dialógico e a do educador-gestor democrático. Fundamentado em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, com base em autores como Freire (2011, 2020), Placco e Souza (2006), Cosenza e Guerra (2011), Bondía (2002), Nóvoa (2017) e Marcelo García (1999), o estudo analisa os conceitos de identidade, subjetividade, metacognição, memória e saberes docentes como elementos centrais na constituição da prática pedagógica. A partir de dois relatos de experiência, o artigo destaca a importância da escuta, do diálogo e da contextualização do ensino como estratégias fundamentais para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Ressalta-se que a formação do professor é um processo contínuo, marcado por experiências individuais e coletivas que se entrelaçam com os contextos sociais e educacionais nos quais o docente está inserido. A práxis, entendida como ação-reflexão, é apresentada como fundamento essencial da atuação docente crítica e transformadora. O estudo propõe um olhar atento à formação e à atuação docente, considerando a complexidade dos processos de aprendizagem e os desafios da construção de uma educação democrática e significativa.

Palavras-chave: aprendizagem do adulto professor; saberes docentes; subjetividade; metacognição.

¹ Mestre em Educação: Formação de Formadores pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Educação Básica na rede municipal de Santana de Parnaíba-SP. E-mail: gabriel_pedagogia@hotmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2963-9134>.

² Mestre em Educação: Formação de Formadores pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: carolina1505@icloud.com - ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6328-7621>.

³ Doutor em Educação: Currículo (PUC-SP). Integra o grupo de pesquisa "O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira" (PUC-SP). E-mail: capella.leandro@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3559-2611>.

Resumen

Este artículo, en forma de experimento, pretende reflexionar sobre el aprendizaje del profesorado adulto desde dos perspectivas complementarias: la del educador dialógico y la del educador-gestor democrático. Se basa en un enfoque cualitativo y bibliográfico, recurriendo a autores como Freire (2011, 2020), Placco y Souza (2006), Cosenza y Guerra (2011), Bondía (2002), Nóvoa (2017) y Marcelo García (1999). El estudio analiza los conceptos de identidad, subjetividad, metacognición, memoria y saber pedagógico como elementos centrales en la constitución de la práctica pedagógica. A partir de dos relatos de experiencias, el artículo destaca la importancia de la escucha, el diálogo y la contextualización de la enseñanza como estrategias fundamentales para el desarrollo de aprendizajes significativos. Se destaca que la formación docente es un proceso continuo, marcado por experiencias individuales y colectivas que se entrelazan con los contextos sociales y educativos en los que el docente se inserta. La praxis, entendida como acción-reflexión, se presenta como fundamento esencial para una enseñanza crítica y transformadora. El estudio propone una mirada atenta a la formación y al desempeño docente, considerando la complejidad de los procesos de aprendizaje y los desafíos de la construcción de una educación democrática y significativa.

Palabras clave: aprendizaje docente de adultos; conocimiento docente; subjetividad; metacognición.

Abstract

This article, presented as an experiential study, aims to reflect on adult teacher learning processes from two complementary perspectives: the dialogical educator and the democratic educator-manager. It is based on a qualitative, literature-based approach, drawing on authors such as Freire (2011, 2020), Placco and Souza (2006), Cosenza and Guerra (2011), Bondía (2002), Nóvoa (2017) and Marcelo García (1999). The study analyzes the concepts of identity, subjectivity, metacognition, memory and teachers' knowledge as central elements in the constitution of pedagogical practice. Based on two experience-based accounts, the article highlights the importance of listening, dialogue and the contextualization of teaching as fundamental strategies for the development of meaningful learning. It emphasizes that teacher education is a continuous process, marked by individual and collective experiences intertwined with the social and educational contexts within which teachers are situated. Praxis, understood as action-reflection, is presented as an essential foundation for critical and transformative teaching. The study proposes an attentive look at teacher education and professional practice, considering the complexity of learning processes and the challenges of building a democratic and meaningful education.

Keywords: adult teacher learning; teaching knowledge; subjectivity; metacognition.

1 INTRODUÇÃO⁴

O objetivo deste artigo é relatar experiências pedagógicas a partir de duas perspectivas: a de um educador dialógico e a de um educador-gestor democrático. A proposta busca relacionar essas práticas com os conceitos apresentados por Placco e Souza, no livro *Aprendizagem do Adulto Professor*, publicado em 2006.

⁴ É importante salientar que parte deste artigo será escrita em primeira pessoa, pois se trata de experiências profissionais vivenciadas pelos autores.

As experiências servem para evidenciar a relação dialética entre prática e teoria, ressalta-se que esses saberes não podem ser dissociados. A prática docente constitui-se em uma relação indissociável entre o fazer e o refletir, revelando a complexidade e a intencionalidade do trabalho pedagógico.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (Bondía, 2002, p. 21).

Para isso, adotaremos uma abordagem qualitativa, conduzindo uma pesquisa bibliográfica fundamentada em obras acadêmicas. De acordo com Gil (2008), esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador acessar uma variedade mais ampla de fenômenos do que aqueles que poderiam ser investigados diretamente. “[...] A pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 51).

A pesquisa qualitativa é “caracterizada por dados obtidos a partir de um pequeno número de casos sobre um grande número de variáveis” (Stake, 1982, p. 20). Assim, a pesquisa qualitativa favorece uma abordagem reflexiva, pautada na busca sistemática por explicações, demandando uma interpretação consistente dos dados.

Moreira e Caleffe (2008) destacam que, ao adotar a pesquisa qualitativa, o professor/pesquisador dispõe de múltiplas possibilidades metodológicas, podendo recorrer a diversas técnicas de coleta, registro e análise de dados. Os autores (2008, p. 165) afirmam que, “ao optar pela pesquisa qualitativa, o professor/pesquisador pode utilizar várias técnicas de coleta de dados e várias estratégias para registrar e analisar os dados”.

Desse modo, autores como Placco e Souza (2006), Cosenza e Guerra (2011), Paulo Freire (2011, 2020), Bondía (2002), Nóvoa (2017) e Marcelo García (1999) são fundamentais para a correlação entre as práticas pedagógicas e as teorias educacionais.

O artigo tem como pretensão promover uma reflexão crítica sobre a práxis (Freire, 2020), salientando que não se faz prática sem teoria, ou teoria sem prática,

pois a aprendizagem é construída por meio das socializações ao longo da nossa vida (Placco; Souza, 2006), em uma relação histórica e dialética (Freire, 2020).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Inicialmente, será realizada uma reflexão sobre a concepção ontológica de aprendizagem do adulto professor, a práxis e os princípios que orientam a formação identitária docente. Em seguida, procederemos com reflexões acerca da memória, da subjetividade, da metacognição e dos saberes docentes no processo de aprendizagem do professor.

Freire (2020) ressalta que somos sujeitos ontológicos, isto é, seres da práxis. Por sermos seres da práxis, temos a capacidade de agir e refletir, consequentemente, transformar a nossa realidade. O ser humano vive em sociedade, por isso, “o que fazer, a ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e reflexão dos outros” (Freire, 2020, p. 169).

A aprendizagem se dá de maneira semelhante, pois aprendemos com o outro, o adulto traz consigo uma experiência empírica decorrente de sua práxis, sua capacidade de agir e pensar o mundo, para questioná-lo, denunciá-lo e pronunciá-lo (Freire, 2020). Placco e Souza (2006, p. 17) afirmam: “A aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas”.

Dessarte, por sermos seres sociais, a nossa aprendizagem se dá com o outro. E de que maneira isso pode ocorrer? Com base em Freire (2020), respondemos: por meio do diálogo. Para uma educação dialógica, o educador precisa dialogar com o educando - ter um encontro de saberes.

Silva (2023) ressalta que o educador dialógico compreende que o conhecimento não é uma imposição de saberes, mas uma troca entre eles, desse modo, “a educação autêntica não se faz de A para B ou de B para A, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2020, p. 116). É importante ressaltar que o diálogo nem sempre será um encontro amoroso, o diálogo trará uma divergência de ideias, e tal conflito é necessário para que o adulto professor possa aprender com os outros (Silva, 2023).

O conhecimento não é uma construção finalizada, mas um processo contínuo. Nesse sentido, Freire (2011) destaca a natureza inconclusa do ser humano, cuja ontologia histórica o caracteriza como um eterno buscador. A formação permanente torna-se fundamental, uma vez que o educador deve estar em constante aprendizado, reconhecendo que a busca pelo saber é um movimento ininterrupto e inacabado.

De acordo com Nóvoa (2017), é fundamental consolidar a formação docente como um processo de natureza profissional e universitária, pautado na articulação entre teoria, prática e compromisso ético com o exercício da docência. O autor problematiza a cisão histórica entre universidades e escolas, destacando que esse distanciamento tem sido agravado pelo avanço de políticas de cunho privatista, que fragilizam a valorização da profissão docente, desconsiderando seus saberes especializados e seu caráter intelectual.

Korthagen (1988 *apud* Marcelo García, 1999, p. 50) classifica os professores em dois tipos de orientações de aprendizagem. A primeira é uma orientação interna, isto é, os educadores que optam por aprender por si mesmos, não havendo diretrizes externas. A segunda orientação é a externa, os educadores que preferem aprender com as diretrizes, como, por exemplo, livros, coordenador, supervisor etc.

Os adultos aprendem em situações diversas, em contextos mais ou menos organizados, em situações formais, organizadas, planejadas e que se desenrolam em instituições formativas. Nestas situações formais podem existir diversas modalidades de actividades em função do nível de responsabilidade e de autonomia dos adultos, como desde uma situação fortemente controlada pelo formador (Marcelo García, 1999, p. 50).

Percebemos que o autor também aponta a importância da aprendizagem autônoma, pois “a aprendizagem do adulto se torna mais significativa” (Marcelo García, 1999, p. 52). A aprendizagem do adulto professor se dá de forma mais significativa por meio da autonomia do adulto e, também, pelas suas experiências empíricas, que auxiliam na construção da identidade e da subjetividade do adulto professor.

Observamos que, apesar de a identidade ser um processo individual, é de suma importância que a aprendizagem do adulto professor possa se dar de forma coletiva, pois a sua aprendizagem é uma construção de experiências e saberes com os pares.

Consenza e Guerra (2011) dissertam sobre o conceito de memória operacional ou memória de trabalho por um viés da Neurociência na aprendizagem. Analisam as memórias de curto prazo e de longa duração. A memória de curto prazo está encarregada de armazenar os acontecimentos mais recentes, como, por exemplo, o último livro que lemos, a última comida que saboreamos, a última aula que demos etc. A memória de curta duração está mais ligada às situações do cotidiano.

Já a memória de longo prazo está ligada aos registros de lembranças permanentes, como, por exemplo, uma recordação feliz ou triste na infância, um trauma escolar em relação algum professor ou disciplina que não havia afinidade, à lembrança do primeiro beijo ou namoro etc. A memória de longa duração traz significados à nossa vida, àquilo que traz sentido. Percebemos que, na aprendizagem do adulto professor, a memória de longa duração é a que mais pode ser acessada por meio da escrita.

O papel da escrita é destacado como forma de aprendizagem e produção de conhecimento. Narrar os encontros ativa a memória individual e do grupo, e esse registro reorganiza o pensamento e os processos de aprendizagem, oferecendo novamente sentido ao que se faz e ao que se deseja fazer (Placco; Souza, 2006, p. 26).

Por meio da memória é que o adulto professor também pode aprender, isto é, revisitando suas lembranças e experiências, trocando saberes e recordações e, assim, construindo significados ao conhecimento humano. “A memória é ponto de partida e de chegada; ela nos enche de sentido. Recriamos o legado de gerações e de tantas contribuições significativas ao conhecimento humano” (Placco; Souza, 2006, p. 27).

Bondía (2002) concebe a experiência como um acontecimento que nos afeta, nos atravessa e nos transforma, constituindo-se como dimensão essencial na construção do saber docente. A memória assume o papel de matéria viva do processo formativo, na medida em que possibilita ao professor ressignificar o vivido, atribuindo sentido às suas experiências e à sua prática pedagógica.

Observamos que a memória para a aprendizagem do adulto professor é o que pode trazer significados à sua prática e conhecimento, salientando que a memória, além de constituição individual, é também uma construção coletiva.

Na perspectiva dos estudos sobre a aprendizagem do adulto professor, a subjetividade diz respeito ao mundo interno do indivíduo, englobando ideias, sentimentos e emoções, por conseguinte, aquilo que nos faz seres humanos. Desse modo, temos a faculdade de agir e pensar o mundo, por meio das interações sociais.

O meio social, em que se articulam significados e sentidos, é produto das interações entre sujeitos, que criam uma organização com características próprias de linguagem e cultura. Resulta daí a ideia de que somos produtores da sociedade, que nos produz como sujeitos, em movimento dialético e permanente (Placco; Souza, 2006, p. 44).

Tendo a nossa subjetividade na constituição de um ser social, somos aquilo que vivenciamos, sentimos, lemos, dialogamos com os pares e, por consequência, o adulto professor aprende para ensinar, conforme a construção da sua subjetividade com o outro. “Nesse sentido, aprender a ensinar confunde-se com o próprio desenvolvimento da sua subjetividade” (Placco; Souza, 2006, p. 45).

Observamos a importância da subjetividade no processo de construção e da aprendizagem do adulto professor, que se dá por meio da interação social com os pares.

A metacognição é a nossa capacidade de fazer reflexão sobre o próprio ato de conhecer, isto é, “o foco central da metacognição é o conhecimento ou a percepção dos processos de pensamento do sujeito pelo próprio sujeito” (Placco; Souza, 2006 p. 54).

Desse modo, retornamos à concepção de ser humano trazida por Freire (2020), o sujeito ontológico, que traz à capacidade de transformar a realidade por meio da ação e reflexão. Sendo assim, apreendemos que a práxis é um processo de metacognição, pois estamos pensando sobre a nossa ação com o mundo. “O movimento metacognitivo permite uma tomada de consciência do sujeito, enquanto ser cognitivo, e a elaboração de significados e sentidos” (Placco; Souza, 2006, p. 54).

A metacognição é o processo de pensar sobre o próprio pensamento, pois “o processo contínuo de construção no qual a intencionalidade e a tomada de consciência se fazem presentes” (Placco; Souza, 2006, p. 56).

A tomada de consciência tem a ver com o nosso atributo de regular as ações necessárias para haver aprendizagens significativas. A metacognição na aprendizagem do adulto professor manifesta-se na própria prática docente, entendida

como a capacidade de refletir criticamente sobre a práxis e sobre a própria subjetividade.

O adulto professor pode refletir sobre qual é seu melhor caminho para aprender, pois essa é intenção da metacognição, de pensar e agir sobre o seu pensamento, podendo “ressignificá-lo e identificar possibilidades de regular seu pensar e aprender” (Placco; Souza, 2006, p. 61).

Placco e Souza (2006) ressaltam a importância do mediador nesse processo do pensar metacognitivo, isto é, da aprendizagem mediada por meio do planejamento e organização para alcançar os objetivos. As autoras trazem alguns procedimentos fundamentais para o pensamento metacognitivo:

- Estimular os aprendizes a verbalizar suas dificuldades e facilidades e os processos mentais utilizados na tarefa;
- Descrever os percursos realizados;
- Favorecer a explicitação dos porquês de suas dificuldades ou sucessos, possibilitando-lhes conhecer e compreender o seu ato de aprender (Placco; Souza, 2006, p. 63).

Observamos que a metacognição, apesar de ser um processo individual, também é importante que haja diálogo com o outro, pois, com um trabalho coletivo, pode-se chegar aos objetivos que são almejados em uma escola, ou em uma aprendizagem. Para isso, é fundamental rever, de forma coletiva, os percursos da aprendizagem de cada participante.

Os saberes docentes estão conectados um com o outro, “em outras palavras precisamos do outro para nos mobilizar, para compreender melhor quem somos e a partir daí decidirmos o que fazer, como agir [...]” (Placco; Souza, 2006, p. 70). Aprendemos com o outro e com as experiências vivenciadas pelo adulto professor - isto é, a aprendizagem do professor é constituída também pelo processo de identidade.

Conforme Tardif (2002, p. 18 *apud* Placco; Souza, 2006, p. 81), o saber docente é plural e heterogêneo, pois envolve saberes distintos desde a formação acadêmica e as experiências do sujeito. Dessa maneira, os saberes representam a interseção entre teoria e prática, experiência e conhecimento formal, tornando-se a base para uma atuação profissional reflexiva.

3 RELATO DE UM EDUCADOR DIALÓGICO

Este relato de experiência foi desenvolvido na rede municipal de ensino de Santana de Parnaíba, no estado de São Paulo, no contexto do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, com ênfase nas práticas pedagógicas realizadas, predominantemente, nas turmas de 4º e 5º ano.

Apresento a seguir uma síntese da prática pedagógica em uma rede pública municipal de ensino. A prática pedagógica desenvolvida na rede municipal fundamenta-se em estratégias que buscam articular o ensino com a vivência dos educandos, promovendo um aprendizado significativo.

No contexto dessa rede, há a exigência de iniciar todas as aulas com a leitura de uma história, contemplando desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, costumo iniciar as primeiras aulas do dia, especialmente as de Língua Portuguesa, com a leitura de fábulas. Esse gênero textual, além de transmitir valores e lições morais, apresenta um viés crítico sobre questões sociais, permitindo abordar temáticas relevantes do cotidiano dos educandos.

Após a leitura, é aberto um espaço de discussão intencional, no qual os educandos são incentivados a compartilhar suas experiências pessoais, relacionando-as com o contexto familiar, social e escolar. Esse diálogo contribui para o desenvolvimento da reflexão crítica e da consciência de si e do mundo, ampliando as possibilidades de conexão entre o conhecimento escolar e a realidade vivenciada. A partir dessas interações, são propostas atividades contextualizadas, com o objetivo de ressignificar o aprendizado e torná-lo mais significativo para os educandos.

A prática pedagógica que articula leitura, escuta, diálogo e produção de sentido revela-se alinhada aos conceitos discutidos ao longo deste trabalho, particularmente no que se refere à formação docente orientada por uma perspectiva crítica e reflexiva. Ao valorizar a escuta e reconhecer as experiências dos educandos como ponto de partida para os processos de aprendizagem, essa prática se inscreve na concepção freireana de educação crítica-emancipatória.

O professor é compreendido não apenas como mediador, mas também como sujeito em permanente formação. O processo de constituição docente se reconstrói

continuamente a partir das aprendizagens compartilhadas com os educandos e das vivências do cotidiano escolar.

Freire (2020) destaca a importância do diálogo na educação dialógica, enfatizando que ele é essencial para que o sujeito ontológico exerça a práxis, ou seja, a articulação entre ação e reflexão. Para o autor, o diálogo é um fenômeno inerentemente humano, uma vez que a comunicação e a construção do conhecimento ocorrem por meio da palavra. Dessa forma, a prática educativa fundamentada no diálogo não apenas favorece a troca de saberes, mas também promove a conscientização e a transformação social.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2020, p. 109).

Freire (2011) ressalta a importância da disponibilidade do educador para o diálogo, de modo que a palavra autêntica possa estimular no outro a curiosidade e o desejo pela construção do conhecimento. O educador deve manter-se aberto ao aprendizado contínuo, uma vez que a prática docente demanda rigor metodológico (Freire, 2011). Nesse sentido, sua busca pelo conhecimento deve ser permanente, garantindo a constante reflexão e aprimoramento de sua atuação.

O educador dialógico deve reconhecer os saberes prévios dos educandos, estabelecendo uma relação pedagógica baseada no diálogo. Isso implica desconstruir a visão de que o conhecimento dos educandos é insignificante ou de que o educador é o único detentor do saber. Conforme Freire (2020) e Placco e Souza (2006), a aprendizagem ocorre por meio da socialização, em um processo histórico e dialético.

A formação do adulto professor não se restringe aos espaços formais de qualificação, mas se concretiza, de modo significativo, nas práticas cotidianas marcadas pela escuta sensível, pela construção coletiva do conhecimento e pela resignificação constante das próprias experiências de vida e trabalho. Essa vivência possibilitou compreender a experiência como categoria formadora, como conceituada por Bondía (2002), ao concebê-la não como simples vivência factual, mas como acontecimento que nos afeta, nos transforma e nos constitui enquanto sujeitos. O

cotidiano escolar, vivido com intencionalidade crítica e abertura ao diálogo, torna-se um espaço de formação e reinvenção do ser professor.

4 RELATO DE UMA EDUCADORA-GESTORA DEMOCRÁTICA

Este relato de experiência foi desenvolvido no âmbito da supervisão pedagógica em uma rede de ensino particular com abrangência nacional, voltada para a Educação Básica e ao Ensino Profissionalizante. A atuação ocorreu em escolas atendendo educandos na faixa etária de 5 a 19 anos, com foco no acompanhamento do trabalho docente, na organização do planejamento pedagógico e no fortalecimento de práticas formativas que atendem às especificidades do desenvolvimento educacional.

Nos últimos quatro anos de minha vida pessoal e profissional — pois são indissociáveis —, aprendi a reaprender com as diferentes culturas a partir da supervisão escolar, o que me proporcionou o diálogo com as especificidades de cada estado brasileiro.

As escolas possuem semelhanças em sua arquitetura, no aroma da merenda escolar, no cheiro peculiar do giz de lousa, no som dos educandos que entram e saem dos espaços. A biblioteca, com seu acervo digno de uma escola pública, está repleta de possibilidades e de literatura que convida ao diálogo subjetivo. No entanto, o que me preocupa é o silenciamento. Em pleno século XXI, ainda nos deparamos com o silêncio nas escolas. Como nos alerta Freire (1997, p. 132):

É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou sem silêncio.

Nosso papel como educadores democráticos é encontrar brechas para garantir que a escola seja um espaço de diálogo, no qual se aprende a falar escutando. Esse espaço, além de disputado, é o nosso maior desafio: humanizar os processos, promover o diálogo para aprender e manter o rigor metodológico no ensino-aprendizagem. Muitas vezes, porém, o silêncio ainda prevalece.

Para essa conversa dialógica, é essencial conhecer nossos pares e a comunidade educativa, um trabalho que demanda tempo. Inseridos em uma cultura

mediática, vivemos em um mundo acelerado. Como reflete Freire (1997, p. 157): “O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito.”

O fazer pedagógico, antes de tudo, precisa considerar a humanização dos processos educativos. Devemos conhecer as pessoas, independentemente do número de educandos e educadores, pois, ainda que o tempo passe, as pessoas ficam. Somos marcados pela subjetividade. Nesse sentido, Placco e Souza (2015, p. 47) destacam que “esse movimento está fortemente associado às vivências dos participantes”.

Estar na gestão escolar vai além dos processos administrativos. Apesar da burocratização, o verdadeiro motivo de estarmos presentes é o contato com as pessoas, com os educandos. Nesse cenário de escola, diálogo, aprendizagem e tempo vivido, lidamos constantemente com a aceleração. Cabe a nós, como educadores democráticos, resistirmos ao silenciamento e garantirmos o direito ao diálogo e à construção coletiva do conhecimento.

Esse espaço também precisa manter viva a aprendizagem do adulto professor. Como relembram Placco e Souza (2015, p. 32):

Vivemos no grupo a condição de compartilhar referenciais artísticos, científicos e afetivos das nossas aprendizagens. Provocamos nossas memórias ao relembrar cenas, ouvir músicas, identificar cortes e recortes das trajetórias das lembranças que vêm com elas.

O espaço de formação de formadores deve ser um local concedido à prática e às memórias que nos convocam a relembrar cenas do cotidiano escolar que vivenciamos ao longo da vida. Muitas dessas cenas não são agradáveis e, a partir desse entendimento, provocamos um coletivo de força que abraça a escola. Nesse contexto, aprimoramos nosso olhar, como destaca Arroyo (2004, p. 227): “Quando os coletivos docentes se voltam para a teoria pedagógica, fica fácil reconhecer que a educação e formação caminham juntas.”

Nem todos os educadores estarão dispostos a caminhar conosco nesta jornada. No entanto, é fundamental resistir, insistir e acreditar que a educação tem uma responsabilidade imprescindível na formação da humanidade. É necessário e urgente que tenhamos consciência de nossa missão educativa e da importância de construir espaços de diálogo e aprendizagem contínua. A partir dessas ações, vamos

garantir que o silenciamento nas escolas não fique ecoando, pois, como bem diz Freire (1997, p. 160), "A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca."

Assim, o diálogo torna-se fundamental para provocar o espanto e favorecer a reflexão na comunidade educativa, possibilitando transformações graduais e a reconstrução da história da educação a partir do lugar que ocupamos como educadores democráticos. A alegria também habita a escola quando o diálogo floresce, quando o silêncio imposto dá lugar à escuta, e quando, juntos, educadores e educandos reinventam a aprendizagem com esperança e afeto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões teóricas e da experiência pedagógica relatada, compreendemos que a aprendizagem do adulto professor está intrinsecamente ligada à sua trajetória pessoal, à sua subjetividade e à sua prática docente. Ao longo deste artigo, foi possível evidenciar que a formação do professor adulto não se restringe a processos formais ou à aquisição de conteúdos, mas está ancorada na práxis – na articulação entre ação e reflexão, como bem destaca Paulo Freire (2020).

As contribuições de Placco e Souza (2006), Cosenza e Guerra (2011), Marcelo García (1999) e outros autores permitiram aprofundar o entendimento sobre os diversos fatores que atravessam essa aprendizagem: a memória, a subjetividade, a metacognição e os saberes docentes. Esses elementos demonstram que o processo formativo do educador é contínuo e coletivo, marcado por experiências significativas que ressoam em sua prática e se renovam constantemente no exercício cotidiano da docência.

Ambos os relatos de prática apresentados reforçam a importância do educador dialógico, que reconhece no diálogo não apenas um método, mas uma postura ética e política diante do ato de ensinar e aprender. A escuta sensível, o respeito à experiência do outro e a construção coletiva do conhecimento são pilares de uma prática pedagógica que visa não apenas transmitir saberes, mas transformar consciências e realidades.

Assim, ser um educador-gestor democrático exige não apenas domínio de conteúdos ou técnicas, mas, sobretudo, um compromisso com a formação humana, com a autonomia dos sujeitos e com a construção de uma educação significativa e emancipadora. A aprendizagem do adulto professor, portanto, é movimento constante de ressignificação de si, dos outros e do mundo. É na relação com o outro, no diálogo e na reflexão sobre a própria prática que o educador se (re)constrói e fortalece sua identidade docente.

Finalizamos este artigo convictos de que aprender a ensinar é um ato profundamente humano e coletivo, que exige disposição para o inacabamento, abertura ao novo e coragem para transformar. Que a prática educativa seja sempre orientada por esse compromisso ético, com a formação integral dos sujeitos e com uma educação que liberta e humaniza.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 1 jul. 2025.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. São Paulo: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

GIL, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o**

professor pesquisador. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2025.

PLACCO, Vera M. N. de S.; SOUZA, Vera L. T. de (orgs.). **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera. M. N. de S.; SOUZA, Vera L. T. de. **Aprendizagem do adulto professor.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

SILVA, Gabriel Ribeiro. Paulo Freire e a alfabetização de adultos no contexto do golpe civil-militar. **Revista Qualis IFSP – Cubatão**, n. 12, p. 50-67, 2023. Disponível em: <https://intranet.cbt.ifsp.edu.br/qualif/volume12/artigo7.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2025.

STAKE, Robert E. **Perspectiva qualitativa naturalista:** problemas epistemológicos. Comunicação apresentada no Seminário sobre Avaliação em Debate, promovido pelo Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), em colaboração com CAPES/MEC, INEP/MEC, CNPq, USICA, Fundação Fullbright, CIDA, nos dias 2 e 3 de agosto de 1982.

Recebido em: 16/05/2025

Aceito em: 09/07/2025

Publicado em: 22/12/2025



Este conteúdo está licenciado sob uma [Licença Creative Commons BY-NC-AS 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)