



CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO SALGADO
PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA DO ENSINO
SUPERIOR

CECÍLIA NEVES FERREIRA NETA

“MANDA QUEM PODE, OBEDECE QUEM TEM JUÍZO”: a transgressão como
pedagogia no processo de ensino-aprendizagem

ICÓ– CE
2024

CECÍLIA NEVES FERREIRA NETA

“MANDA QUEM PODE, OBEDECE QUEM TEM JUÍZO”: a transgressão como pedagogia no processo de ensino-aprendizagem

Trabalho de conclusão de curso, apresentado à coordenação do curso de pós-graduação em Ciências da Educação e Docência do Ensino Superior do Centro Universitário Vale do Salgado, em cumprimento às exigências para a obtenção do título de pós-graduada em Ciências da Educação e Docência do Ensino Superior.

Orientador: Professora Esp. Maria Erilúcia Cruz Macêdo.

CECÍLIA NEVES FERREIRA NETA

“MANDA QUEM PODE, OBEDECE QUEM TEM JUÍZO”: a transgressão como pedagogia no processo de ensino-aprendizagem

Esse exemplar corresponde à redação final aprovada do trabalho de conclusão de curso, apresentado à coordenação do curso de pós-graduação em Ciências da Educação e Docência do Ensino Superior do Centro Universitário Vale do Salgado, em cumprimento às exigências para a obtenção do título de pós-graduada em Ciências da Educação e Docência do Ensino Superior.

Data de apresentação: 06/04/2024

BANCA EXAMINADORA:

Maria Erilúcia Cruz Macêdo

Professora Esp. Maria Erilúcia Cruz Macêdo

Orientador(a)

Emmanuel Teixeira Pinheiro

Professor Me. Emmanuel Teixeira Pinheiro/ UNIVS

Membro

Otácio Pereira Gomes

Professor Me. Otácio Pereira Gomes/ UNIVS

Membro

ICÓ - CE
2024

“MANDA QUEM PODE, OBEDECE QUEM TEM JUÍZO”: a transgressão como pedagogia no processo de ensino-aprendizagem

Cecília Neves Ferreira Neta ¹
Maria Eirilúcia Cruz Macêdo ²

RESUMO

A educação é parte constituinte dos indivíduos e da sua relação com o mundo e com os outros, pode atuar nos mais diversos cenários com variados objetivos. Essa compreensão pode produzir diferentes caminhos no contexto da educação, no entanto, esse estudo tem como objetivo apresentar e discutir duas principais compreensões, uma se dedica a entender como a pedagogia da obediência se expressa e opera nas relações educativas e a outra na reflexão de caminhos para um protagonismo ativo nesse cenário, entendendo a transgressão como ferramenta vital para romper com essa racionalidade submissa. Para isso, foi realizada uma metodologia de cunho narrativo, com a utilização de livros e artigos. A discussão se deu no diálogo entre autores que pensam a educação e as estruturas sociais que a envolve, passeando por a compreensão de uma pedagogia da obediência, os mecanismos que a potencializam, bem como os caminhos para superá-la. Desse modo, foi possível perceber que a pedagogia da obediência se empenha em manter os sujeitos alheios do seu próprio processo de aprendizagem, por meio de ferramentas de controle e alienação, operando na dimensão racional e afetiva. Foi então apontado nessa discussão modos de posicionamento que transgridem essa realidade e inauguram novos caminhos. Conclui-se que esse modelo de educação que enrijece e reduz o educando a um sujeito obediente não é o único caminho possível, há alternativas que caracterizam o protagonismo e expandem a sua própria trajetória na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia da obediência. Transgressão. Educação protagonista.

ABSTRACT

Education is a constituent part of individuals your relationship with the world and with others, can act in the most diverse scenarios with different objectives. This understanding can produce different paths in the context of education, however, this study aims to present and discuss two main understandings, a is dedicated to understanding how the pedagogy of obedience is expressed and operates in educational relationships and the other in reflecting on ways to take an active role in this scenario, understanding transgression as a vital tool to break with this submissive rationality. For this, a narrative methodology was carried out, using books and articles, and data analysis was carried out based on content analysis. The discussion took place in dialogue between authors who think about education and the social structures that surround it, walking through the understanding of a pedagogy of obedience, the mechanisms that enhance it, as well as the ways to overcome it. In this way, it was possible to perceive that the pedagogy of obedience strives to keep subjects unaware of their own learning process, through tools of control and alienation, operating in the rational and affective dimension. This discussion then pointed out ways of positioning that transgress this reality and inaugurate new paths It is concluded that this model of education that

¹ Discente do curso de pós-graduação em Ciências da Educação e docência do Ensino Superior. Centro Universitário Vale do Salgado. E-mail: cecilia.tdb02@gmail.com

² Docente do curso de pós-graduação em Ciências da Educação e docência do Ensino Superior. Centro Universitário Vale do Salgado. E-mail: mariaerilucia@univs.edu.br

stiffens and reduces the student to an obedient subject is not the only possible path, there are alternatives that characterize protagonism and expand your own trajectory in education.

KEYWORDS: Pedagogy of obedience. Transgress. Protagonist education.

1- INTRODUÇÃO

A educação pode ser compreendida como um fenômeno social que se relaciona diretamente ao cenário político, cultural, econômico, científico e a outros fatores que estabelecem uma sociedade. Nesse sentido, educar é uma ação continuamente presente na história e sua forma varia de acordo com a época e lugar em que esse processo acontece, vinculando-se ao projeto de formação de pessoas e de sociedade que se pretende figurar. Tendo ainda como característica uma força transformadora na sociedade em que está inserida (DIAS; PINTO, 2019).

O processo educativo se orienta por uma visão de mundo para estabelecer os objetivos nos quais se quer alcançar, correspondendo às perspectivas, ideias e pensamentos dominantes que configuram uma determinada sociedade. Entendendo isso, pode se afirmar que a educação não pode ser compreendida como um processo fragmentado, mas sim constituído historicamente e contextualizado com o tempo e com a realidade que se situa (DIAS; PINTO, 2019).

Se a educação é atravessada pelos imperativos de uma sociedade, é possível avaliar se são ideias que promovem um caminho para a liberdade e emancipação das pessoas ou apenas conduz a um estado de obediência aos interesses de uma parcela social dominante. Sabendo que historicamente o investimento na educação brasileira tenciona, por um lado, seguir com o projeto colonizador de domínio e opressão, para que os sujeitos estejam submissos a atender ao demandante opressor, tem-se em contraposição pensadores e teóricos como Paulo Freire que sustentaram ideias revolucionárias que abre um horizonte para uma educação libertária, subversiva e protagonista (KUSSLER; CAPRA, 2024).

Entende-se que a travessia para chegar a este horizonte envolve muitos desafios e a transgressão de estruturas que funcionam de maneira sutil e muito bem arranjada para reprimir, controlar e alienar os atores que fazem parte desse processo, a fim de perpetuar os privilégios da figura opressora, nesse sentido, a obediência fortalece esse sistema e a desobediência/transgressão é o caminho para transformar esse cenário (KUSSLER; CAPRA, 2024).

Adorno (2024) nos convida a uma reflexão que corrobora com o objetivo deste trabalho, ao afirmar que a educação não está condicionada a situação social que se apresenta para nós, mas pode ser pensada no seu devir, ou seja, naquilo que pode vir a ser, assim, sendo possível encontrar formas de enfrentamento para a barbárie, e se direcionar, por meio de um movimento protagonista, fundamentado nas circunstâncias históricas e na realidade social, para a transformação de modelos opressores vigentes e a formação de sujeitos emancipados.

A discussão deste trabalho é um convite para refletir sobre qual tipo de educação tem sido vivenciada no lugar em que estamos, é também um convite para despertar uma leitura crítica e contextualizada sobre os processos de aprendizagem que se dão ao nosso redor, e portanto, de como está sendo construída a nossa compreensão no mundo.

Este artigo sugere que, a partir de um processo consciente, podemos nos deparar com realidades que aprisionam e limitam a construção do conhecimento, romper com essas correntes e construir um modo próprio de se relacionar com o mundo, propõe a necessidade de questionar o modo em que essa realidade opera e quais as alternativas se abrem para transgredir e ir além na busca por um caminho diferente.

2 - METODOLOGIA

O presente trabalho é de caráter exploratório, que é marcado pela possibilidade de aprofundamento do fenômeno de pesquisa (GIL, 2008). Foi utilizada a abordagem qualitativa, a qual fundamenta em um processo lógico, indutivo e em métodos de coleta de dados que não são completamente predeterminados, desse modo, as perspectivas teóricas foram concebidas após o processo de explorar e descrever (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Os procedimentos se deram por meio de uma pesquisa bibliográfica do tipo de revisão de literatura narrativa, de acordo com Gil (2008) a pesquisa bibliográfica é realizada através de materiais já produzidos e formados, sobretudo de livros e artigos científicos, tem por vantagem um alcance amplo de um conjunto de fenômenos. A revisão de literatura narrativa permite a análise de conteúdos já publicados em livros, artigos científicos, entre outros, a partir da interpretação e análise crítica do autor (ROTHER, 2007).

As fontes utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa foram livros, capítulos, artigos científicos. Com recorte de tempo de 2013-2024, tendo como excepcionalidade no texto referências antigas de autores consagrados como Paulo Freire. A coleta de material se deu através da Biblioteca Virtual em Saúde – BVS e a Scientific Electronic Library Online – SciELO. Para a busca de materiais, foram utilizados os seguintes descritores, almejando o maior

alcance possível: “educação e docilização”, “educação e obediência”, “mecanismos de docilização na educação”, “estrutura de opressão”, “relações de poder”, “educação libertária”.

2- A OBEDIÊNCIA COMO PEDAGOGIA

Partindo de uma compreensão Freireana, a educação promotora de liberdade e desenvolvimento tem como principal exercício o diálogo horizontal entre educador e educando. O autor enfatiza esse processo como um convite feito ao educando para desvelar a realidade que está posta, tendo como pressuposto a ideia de que o ser humano tem, através da sua interação com o meio, a capacidade de produzir conhecimento de forma crítica e situada com a sua realidade (FREIRE, 1987).

Quando Paulo Freire afirma que consciência e mundo aparecem ao mesmo tempo, há uma referência ao pensamento de Husserl sobre a consciência como intencionalidade, isso quer dizer que a consciência dispõe de condições para se abrir para o mundo, assim como o mundo se abre para a consciência (ZILLES, 2007).

Vygotsky é outro autor que vai dialogar com ideia de que a aprendizagem é um processo de interação, com sua teoria histórico-cultural, compreende que o desenvolvimento humano é construído por meio das relações sociais, uma vez que só as condições biológicas não são suficientes para sustentar a complexidade da aprendizagem humana (IVIC; COELHO, 2010).

O que há de comum no pensamento dos três autores é uma racionalidade que exclui a dicotomia entre passivo e ativo, revelando uma condição indissociável na relação pessoa-mundo, sendo essa interação a base para as nossas descobertas e produção de conhecimento.

Nesse sentido, romper com essa dicotomia nos coloca frente a um problema encontrado no processo de ensino-aprendizagem, apontado pelo próprio Paulo Freire (1987), que diz respeito a uma pedagogia de passividade, em que os estudantes são apenas depósitos de informações a serem memorizadas, e não assimiladas, assim comprometendo a autenticidade do conhecimento.

A escritora Bell Hooks (2020) reforça ideias semelhantes às de Freire, enfatiza que o pensamento é uma ação indispensável para produção do conhecimento, pensar por sua vez é um movimento teórico-prático de perguntar e responder, tendo assim habilidade de constituir criticidade. Por outro lado, a autora destaca que há uma realidade em que a ação espontânea e criativa das crianças para pensar e questionar de forma livre são minadas por uma atmosfera de conformidade e obediência, disseminando a ideia de que pensar é perigoso, e que sendo assim

é mais seguro obedecer do que saber pensar, contrariando completamente o caminho para uma educação libertária

Segundo Camilo e Medeiros (2018) as teorias da educação estão atravessadas por diversas abordagens e aparecem em diferentes versões, expressando seu caráter a partir de contextos históricos, culturais, sociais; situando-se desde cenários tradicionais às mais atuais formas de se fazer educação.

Sabendo que a educação é um processo amplo e complexo, Bell Hooks (2013) aponta uma análise importante sobre o modo em que o processo de ensino-aprendizagem se deu ao longo da história, apontando desde do relato na sua trajetória escolar até a vida como professora universitária, como sua experiência na educação estava relacionada às suas vivências e hábitos familiares, num dilema entre transgredir e obedecer os costumes da família, até dimensões mais complexas como a questão do racismo.

A autora traz um importante aprofundamento sobre como a pedagogia pautada na obediência foi acontecendo a partir da chamada integração racial, no momento em que estudantes negros passaram a frequentar as mesmas escolas de pessoas brancas, a forma de ensino mudou radicalmente de uma produção criativa e autônoma de conhecimento para um modelo bancário em que as informações são acumuladas sem nenhum senso crítico (BELL HOOKS, 2013).

Esse trabalho não tem como objetivo discutir questões raciais, no entanto, essa discussão indica um dos elementos que constituem o interesse para promover um ensino pautado na submissão e obediência, a indagação que trago nesse sentido é: obediência e submissão a quem?

Ainda no livro “ensinando a transgredir”, Bell Hooks (2013) segue narrando o momento em que se deparou no ambiente escolar com pessoas brancas, de como esse espaço exalava um clima de dominação, no qual havia ali uma racionalidade em que os brancos esperam obediência e, nesse sentido, a aprendizagem das pessoas negras marca uma ameaça para dominação e autoridade branca. Sendo assim, já é possível apontar uma das estruturas que são privilegiadas em um modelo de ensino completamente passivo: a supremacia branca.

Outro grande beneficiário dessa lógica é o neoliberalismo, na busca por impor uma racionalidade dominante de forma compulsória, a racionalidade capitalista demanda do indivíduo atitudes conformistas, submissas, adaptativas e uma disposição constante para ocupar, sem nenhuma resistência, as esferas de consumo, produção, trabalho e entretenimento (PEREZ JUNIOR, 2018).

Corroborando essa ideia Safatle, Silva Junior e Dunker (2021) destacam como a força neoliberal atua na dimensão do desejo, da identidade, nos valores e modos de vida dos sujeitos,

conduzindo para um lugar de negação de si e dos próprios interesses criados na relação com o mundo. Nesse sentido, pensar no modo em que esse lugar de submissão, obediência e passividade se constrói, é indispensável para questionar alguns tipos de processos de ensino-aprendizagem, desse modo, o próximo tópico tem por objetivo apresentar alguns desses mecanismos.

Dutra (2021) ressalta que nesses processos de subordinação há um ator para cada contexto que abrange a educação (seja institucional ou não), no âmbito da família podemos apontar os pais ou cuidadores responsáveis; na escola o diretor ou diretora e para a sala de aula a figura do docente. Ao apontar esses personagens sociais como mediadores desse contexto, é importante enfatizar que são sujeitos também submersos a esse projeto de docilização dos corpos. Mas por outro lado, podem estar ocupando um lugar de poder que contribui para a manutenção desse sistema de ensino.

Apesar de ser possível ter um posicionamento diferente e transgressor dessa lógica, quando o educador conflui com a dinâmica de esperar do educando um corpo dócil e obediente, o ambiente propagado na educação do indivíduo será de vigilância, constrangimento, restrição e julgamento, desse modo o aluno poderá se sentir acuado e receoso no seu próprio caminho de aprendizagem, limitando as dimensões criativas desse processo (DUTRA, 2021).

Há mecanismos que operam na construção de uma pedagogia que tem por objetivo formar pessoas passivas nos seus próprios processos e obedientes às demandas opressoras, como foi mencionado acima exemplos como a estrutura neoliberal e o racismo. Dessas ferramentas utilizadas no manejo sutil para educar sem que sejam questionadas as estruturas postas, há teóricos como Foucault e outros autores da gestalt-terapia e da filosofia que descrevem o funcionamento desses mecanismos, o tópico seguinte se dedica a apresentar esses elementos.

3- MECANISMOS DE DOCILIZAÇÃO

De acordo com Foucault (2014) a primeira ferramenta utilizada pelo ambiente escolar é a vigilância. Ferreira e Lopes (2019) trazem a descrição do autor sobre esse dispositivo, que consiste em controlar pelo olhar, carregado de um sentido intensamente fiscalizador e preciso, marcando uma interiorização em que o sujeito vigiado começa a vigiar os próprios comportamentos e atitudes. O outro demandante que ocupa esse lugar de poder tem um impacto significativo nessa construção, uma vez que, é responsável por mediar processos educacionais.

A punição seria o outro elemento que atua na docilização dos corpos, a partir do pensamento de Foucault, Ferreira e Lopes (2019) refletem sobre o modo que a punição opera como uma forma de controle social, na justificativa de alcançar ordem e tratar a indisciplina. Esse modo não direto de produzir violência passa despercebido ou como uma forma proposital dos responsáveis de manter distância do significado dessa prática.

Para Foucault (2014) o poder disciplinar se expressa por três ferramentas: “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2014, p. 189). Esse poder acontece de forma invisível, podendo assim exercer vigilância sem ser percebido, está caracterizado por um olhar que exerce sem reservas o controle dos corpos que estão submetidos a esse sistema. Essa disciplina produz, portanto, ideologias sociais que minam o âmbito individual da vida.

Sabendo que a instituição escolar, quando não se compromete em fornecer uma educação horizontal, é um lugar que atua com relações de poder hierárquico, nesse sentido, a disciplina se torna uma estratégia de manutenção de poder que projeta nos estudantes um sentido de objetos que precisam se adaptar às exigências demandadas, sem contestar, apenas obedecendo às instruções e moldando o comportamento para caber nas expectativas estruturais de opressão. Como se o único objetivo fosse formar sujeitos instruídos apenas para cumprir regras educacionais e profissionais, distanciando a atividade do pensamento crítico para essas pessoas (FERREIRA; LOPES, 2019).

Para formar pessoas submissas e dóceis, o poder disciplinador trabalha minuciosamente na recomposição de um corpo desarticulado pelo mesmo poder, a fim de produzir uma anatomia política para ter o domínio, por meio de estratégias tão eficazes que são capazes de tornar o sujeito como um elemento operante dessa lógica (FOUCAULT, 2014).

Seguindo a apresentação de alguns tipos de mecanismos que atuam na construção de educandos passíveis, há um importante conceito discutido pela Gestalt-Terapia que se chama introjeção. Esse conceito refere-se a um mecanismo de defesa neurótico e quer dizer que quando um objeto é introjetado não há um processo de assimilação, mas de estranhamento para o eu. É como se um alimento fosse engolido sem ser mastigado (RIBEIRO, 2013). Desse modo, fazendo uma analogia com o processo de ensino aprendizagem, podemos chamar esse objeto de conteúdo a ser aprendido, e que a introjeção acontece quando ao invés desse conhecimento

ser facilitado para assimilação é apenas depositado para ser armazenado. Sendo assim, o educando não integra o conhecimento, mas o tem como um objeto separado de si.

A noção trazida por outro teórico clássico da Gestalt-terapia, Yontef, a respeito da culpa e da vergonha, indica elementos que tem essa função de produzir corpos contidos. Então, segundo Yontef (1997), a vergonha opera como uma forma de controle social, se caracteriza como uma experiência de atitudes avaliativas e emocionais negativas para o próprio ser, pode aparecer como uma vergonha situacional, que tem a ver com a reação diante de comportamentos, características, experiências, sentimentos ou pensamentos em específico.

O outro modo que se expressa é a partir de um juízo global de si, o autor vai chamar de vergonha existencial, quando até estímulos não intencionais podem provocar sensação de mal-estar, inadequação ou indignidade. Nesse sentido, a vergonha está relacionada a reações auto direcionadas ao que se é, como é e ao que se faz, e vem apreendida de outros sentimentos, se caracteriza como um processo automático que funciona de forma oculta a consciência na busca por evitar exposição de si mesmo ao outro. Os modos de manifestação da vergonha no corpo aparecem por meio da evitação de contato visual, desvio do olhar, uma postura encolhida, cabeça baixa, congelamento, entre outras formas de retraimento do corpo (YONTEF, 1997).

Em relação a culpa, o autor traz uma definição que se refere a violação de um padrão de conduta, que ao ser violado pode trazer punição. Se pensarmos a culpa como um arrependimento e responsabilização a um dano que foi causado a algo ou alguém, temos um processo de assimilação, mas quando essa culpa não é consciente ou não está situada, pode trazer sofrimento e retração da pessoa que se sente culpada, pois não houve espaço para compreender qual sua responsabilidade na situação ou se essa conduta é justa e traz um prejuízo real ou não (YONTEF, 1997). Pois quebrar condutas que foram construídas para violar e controlar pessoas, é mais um movimento de resistência do que de infração.

Ferreira e Lopes (2019) destacam uma importante consideração sobre o modo como esses dispositivos são aplicados na escola, que é devido ao seu caráter sutil, discreto e projetado que são pouco contrariados. Além disso, através da criação de “necessidades” referentes a correção, reeducação, que esses mecanismos, apontados até aqui, aparentam a ideia de que são os únicos capazes de trazer a “resolutividade” esperada. Mas o objetivo real é de padronizar as pessoas que estão no processo de educação, homogeneizando e descartando as diferenças, facilitando assim as estratégias de controle social e docilização dos corpos.

4- CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO PROTAGONISTA

Diante dos mecanismos apresentados anteriormente e da discussão sobre como uma pedagogia pautada na obediência atua, é indispensável apresentar junto a isso caminhos alternativos para desviar do lugar de submissão, passividade e obediência no processo de ensino-aprendizagem. Bell Hooks (2020) além de discutir os problemas enfrentados nesse modelo rígido de educação, aponta também pistas para superar tal perspectiva.

A autora diz que alguns valores são primordiais para se afastar da lógica opressora, que por vezes impera nos contextos educacionais, menciona importantes elementos, como: cultivar o raciocínio crítico, a dimensão da liberdade, o respeito às diferenças de classe, gênero e etnia; bem como persistir num sentido democrático da educação e uma prática pautada na garantia de direitos civis. Além disso, é fundamental valorizar a dimensão coletiva e afetiva do processo de aprendizagem, dando abertura para a imaginação, as singularidades e pluralidades dos pensamentos, possibilitando que esses sejam compartilhados e ganhem lugar nas trocas estabelecidas.

Biesta (2017) traz uma importante indagação, que é sobre “onde começa a educação?”, para responder essa questão o autor sugere que a educação parte do desejo de alguém que quer aprender algo, na busca por conhecimentos, habilidades, mudanças ou até mesmo por uma aventura, inicia-se a procura de como e com quem aprender. Esse pensamento revela uma característica tanto de autonomia quanto de afetividade, uma vez que descreve um movimento de busca para aquilo que desperta o interesse do conhecedor, ou seja, há no indivíduo que aprende, a partir do seu encontro com o mundo, desejos e necessidades que abrem um caminho para descobertas.

É importante salientar que para que esse movimento apareça o educando precisa se colocar numa posição de facilitador, que está disposto a ouvir e também negociar junto com a pessoa aquilo que se pretende aprender, a escuta é nesse sentido uma ferramenta promotora de espaço. O autor destaca ainda que a aprendizagem é um processo que produz riscos, uma vez que podemos nos deparar com um conhecimento diferente daquele que se pretendia encontrar; ou ainda, descobrir através desse processo incômodos pessoais e/ou impactos sobre quem se é, dentre outros aspectos que convocam mudanças significativas.

Para isso, Biesta(2017) apresenta a confiança como um aspecto constituinte da relação educacional, então veja, se há riscos em aprender, confiar em algo ou alguém, diante de uma situação em que não tem como prever acontecimentos, é substancial. Para isso, é necessária

uma relação em que, de um lado o aprendente tenha disposição em se arriscar, e do outro, que o facilitador do conhecimento aposte em acompanhar e estar presente nesse processo.

Como destaca Alvim (2014), é na presentificação do corpo, na consciência do aqui e agora, que nos conectamos com desejos, demandas e necessidades, nos aproximando assim da experiência e das possibilidades que a envolve, permitindo um clima favorável para o engajamento do educando no seu próprio processo.

E por falar em engajamento, a Gestalt-terapeuta Alvim (2014) traz outra ideia importante, que segue dialogando com Biesta (2017), propõe que, na situação o engajamento acontece por meio da relação com o mundo e com o outro de modo que se constitui o sentido a partir disso. Esse movimento pode ser percebido como uma habitação, ou mais especialmente como um abrigo, lugar de acolhimento, em que a diferença que aparece no encontro não anula a confiança, mas possibilita uma conexão com esse outro, de realmente “con -fiar, ou seja, fiar juntos o sentido da vida”(ALVIM, 2014, p.25).

Pensar a construção de sentido a partir da diferença, como é trazido pela a autora, conversa ainda com Biesta (2017), pois o teórico afirma que uma nova perspectiva para considerar a aprendizagem tem a ver com um ponto de vista em que aprender é uma resposta ao que é diferente e é outro; é sobre atender ao que nos instiga e é desafiador para nós, que incomoda e inquieta, se distanciando do conhecimento como mera posse e aquisição, se lançando a um movimento vivo que organiza e desorganiza, desintegra e reintegra.

Almeida (2021) também reflete sobre a compreensão de uma aprendizagem pautada no engajamento, destacando que aprendizagem e engajamento se articulam como um binômio central para a Pedagogia da Libertação descrita por Paulo Freire, que se refere a um processo de conscientização baseado no protagonismo do educando, em que as trocas com o mundo e com o outro viabiliza a construção de um sentido inédito, singular e intransferível. O autor persiste na ideia trazida anteriormente: conhecer é um movimento vivo e presente; está “acontec-endo” - esse gerúndio que expressa uma ação contínua - no momento em que estou vivendo, caminhando, fazendo e descobrindo.

O autor descreve ainda a Pedagogia da Encarnação como um caminho para conhecer transformando, ao passo que se interpreta também se opera mudanças, e assim, um novo conhecimento se inaugura e se encarna no corpo como sendo próprio desse. Essa pedagogia considera ainda que há um movimento em que o saber da alteridade passa a ser parte daquilo que nos constitui (ALMEIDA, 2021).

Diante de tudo que foi discutido até aqui, é possível perceber que chegamos em um lugar de ideias que obviamente contrapõe aquilo que chamamos de pedagogia da obediência,

para então, pensar ideias que promovem liberdade, autonomia e protagonismo. Seguindo essa perspectiva, para sustentar uma educação que subverte valores rígidos e opressores, não podemos deixar de falar sobre a importância de uma postura transgressora.

Gomes e Faria (2021) discorrem algumas reflexões que indicam ações práticas para superar as problemáticas aqui apresentadas. A primeira delas refere-se a uma atitude autoavaliativa do educador, isso quer dizer que é necessário se atentar e estar situado por qual tipo de pedagogia tem sido reproduzida a sua prática, bem como, em quais fundamentos essa se alicerça, desde o momento da formação até a mediação de processos educacionais, pois sabendo que a opressão e os preconceitos têm um caráter estrutural na sociedade brasileira, isso pode ser reproduzido de modo inconsciente, nesse sentido, o posicionamento transgressor aparece quando o docente, ao invés de apenas cumprir práticas pedagógicas, pensa criticamente sobre essas.

O segundo aspecto apresentado pelas autoras é sobre se ater a quais instrumentos pedagógicos são selecionados como suporte nas atividades que favorecem a aprendizagem, sejam esses recursos didáticos verbais, não-verbais, visuais, audiovisuais. O cuidado nessa situação é essencial, visto que, há materiais que expressam conhecimentos homogeneizados, estereotipados e desconectados do contexto social e cultural vivenciado pelos aprendentes, e por mais absurdo que pareça, podem ainda ser instrumentos de preconceito e exclusão. Sendo assim, optar por ferramentas inclusivas e conteúdos plurais é uma atitude desviante dentro dessa lógica (GOMES; FARIA, 2021).

O último ponto apresentado tem a ver com a importância de construir um espaço onde todas as interações dentro do ambiente educacional sejam percebidas e mediadas, pois nessas relações aparecem também atitudes opressoras e de preconceito que são construídas nos mais diversos espaços. Nesse sentido, para promover um trabalho que transforme essa realidade é primordial que essas interações sejam vistas, e não ignoradas; e que essas questões sejam aproximadas do processo de ensino-aprendizagem. Para que então, através de debates, formações, ambientes em que se produz arte, apareça a diversidade cultural e que as diferentes formas de estar e se expressar no mundo tenham legitimidade (GOMES; FARIA, 2021).

Para Kussler e Capra (2024) a transformação de um ambiente que promove práticas opressoras, exige, fundamentalmente, ações que produzam esperança, acolhimento para as diferenças, para as contradições e identificações, seja no ambiente formal ou informal da educação. E que para possibilitar uma formação emancipatória, posicionada criticamente e situada com a realidade social, é preciso, antes, estabelecer vínculos e caminhar na parceria e no apoio às diferentes formas de existir.

Transgredir é, nessa perspectiva, desobedecer o pedido do opressor, assim: se esperam que eu seja competidor, serei solidário, se esperam que eu individualize o conhecimento, irei compartilhar, se esperam muralhas entre as diferenças, eu construo fronteiras(que respeita o que une e o que separa), onde há hierarquia, promovo horizontalidade. Seja qual for a forma de obediência que as estruturas opressoras demandam, que haja brecha para desobedecer!

Para encerrar essa discussão vou trazer aqui a sabedoria do quilombola, professor, escritor e filósofo, Antônio Bispo dos Santos, que em entrevista traz uma perspectiva inovadora e muito assertiva sobre o conhecimento. A partir de reflexões contemporâneas, afirma que aprender é um processo contínuo que pode acomodar ou mover para algum lugar, que em sua essência e definição não tem a ver com mercadoria, mas com o desejo de conhecer, além disso, afirma que a maestria de ensinar está no objetivo de manter o conhecimento vivo e que compartilhar o saber é expandi-lo; aprender é uma força capaz de ir contra a maré, portanto, capaz de transgredir (SANTOS, 2020).

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos no curso deste trabalho, a educação pode ser operada com o propósito de controlar e submeter os sujeitos para atender a demandas que correspondem aos desejos dominantes de estruturas opressoras, através de instrumentos bem arquitetados que trabalham de forma sutil ou até mesmo óbvia. Em contrapartida, o propósito pode ser de atuar na emancipação e protagonismo dos educandos, por meio da contestação dessa configuração.

A partir dessa discussão, foi possível perceber que o conceito genuíno de educação não está pautado numa compreensão rígida ou numa verdade absoluta, mas num movimento contínuo e transformador que revela a vitalidade desse processo como parte que integra a vida humana e fornece possibilidade de experimentar as diferentes descobertas e formas de se relacionar com o mundo.

A pedagogia da transgressão é, portanto, um caminho para encontrar a pluralidade que a existência dispõe e abraçar novas formas de expressão e modos de ser e estar. Se por um lado a pedagogia da obediência tem por objetivo ter o controle do que as pessoas pensam, sentem e fazem, a pedagogia da transgressão abre como horizonte a expansão do pensamento, dos afetos e da ação.

Ao concluir que a educação não está submetida a uma única forma que é apresentada na realidade que estamos, contempla o objetivo deste estudo que é nomear e contestar a intenção de um modelo educacional impositivo e apontar estratégias desviantes e subversivas diante

desse cenário. Assim, abre-se a possibilidade que outros pesquisadores ampliem esse estudo, que pode ser contemplado com diversos outros elementos a serem desvelados e discutidos, contribuindo no âmbito da educação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024. Tradução de: Wolfgang Leo Maar.

ALMEIDA, Custódio. EDUCAÇÃO, LIBERTAÇÃO E ENCARNAÇÃO. In: CHARLOT, Bernard; VASCONCELLOS, Celso dos S.; LIBÂNIO, José Carlos; CAVALLET, Valdo José (org.). **POR UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E HUMANIZADORA**. São Paulo: Uniproa, 2021. p. 23-26.

ALVIM, Mônica Botelho. Awareness: experiência e saber da experiência. In: FRAZÃO, Lilian Meyer; FUKUMITSU, Karina Okajima (org.). **Gestalt-Terapia: Conceitos Fundamentais**. São Paulo: Summus, 2014. p. 12-26.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAMILLO, Cíntia Moralles; MEDEIROS, Liziany Müller. **TEORIAS DA EDUCAÇÃO**. Santa Maria: Ufsm, 2018. 127 p.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. Educação e Sociedade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 27, n. 104, p. 449-454, set. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701041>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701041> . Acesso em: 02 mar. 2024.

DUTRA, Rita de Cassia Gontijo. PANOPTISMO E A DOCILIZAÇÃO DOS CORPOS NA EDUCAÇÃO - UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO CONCEITO FOUCAULTIANO. **Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais**, Luziânia, v. 2, n. 2, p. 100-109, dez. 2021. Disponível em: <http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/6127f30da953950be82ca2b2> . Acesso em: 09 jan. 2024.

FERREIRA, Bruna Milene; LOPES, Geovanna Arrais. DOCILIZAÇÃO DOS CORPOS NA EDUCAÇÃO: DISCIPLINA, INDISCIPLINA E RELAÇÕES DE PODER NO ESPAÇO DO CONHECIMENTO. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 1-22, fev. 2019. Disponível em: <http://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/371> . Acesso em: 10 jan. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 21 v.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Aparecida Dias Terras; FARIA, Roselita Soares de. A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM ENSAIO ACERCA DAS IDEIAS DE BELL HOOKS. **Scias: Direitos Humanos e Educação**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 283-298, jun. 2021.

Disponível em:

<https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/5517>. Acesso em: 02 mar. 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. 283 p.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**; tradução Bhuvi Libanio.

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/indisciplinar/article/view/26241>.

IVIC, Ivan; COELHO, Edgar Pereira (org.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife:

Massangana, 2010. 140 p.

KUSSLER, Leonardo Marques; CAPRA, Carmen Lúcia. Filosofia e educação empráticas poéticas desobedientes no obedienceno. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 9, n. 3, p. 050–074, 2024. DOI: 10.5965/24471267932023050. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/23891>. Acesso em: 9 mar. 2024.

PEREZ JUNIOR, Jesus Vasquez Meira. **A expropriação psicológica do sujeito no capitalismo tardio e a concepção neurocientífica de homem**. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-19082019-103013/pt-br.php> . Acesso em: 15 jan. 2024.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. **PSICOTERAPIA TEORIAS E TÉCNICAS PSICOTERÁPICAS**. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2013. 183 p.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001> . Acesso em: 04 fev. 2024.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian.

NEOLIBERALISMO como gestão do sofrimento psíquico. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. 286 p.

SAMPIERI, Hernández; COLLADO, Fernández; LUCIO, Baptista. **Definições dos enfoques quantitativo e qualitativo, suas semelhanças e diferenças**. Porto Alegre: Penso, 2013.

Disponível em: <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/116717564.pdf> . Acesso em: 02 fev. 2024.

SANTOS, A. B. dos., & MAYER, J. (2020). Início, meio, início: Conversa com Antônio Bispo dos Santos. **Indisciplinar**, 6(1), 52–69.

São Paulo: Elefante, 2020.

YONTEF, Gary. Vergonha e Culpa na Gestalt-Terapia: a teoria e a prática. In: LEE, Robert G.; WHEELER, Gordon (org.). **The Voice of Shame**: silence and connection in psychotherapy. S.I: Gestalt Press, 1997. Cap. 14. Tradução: Leda Gimbo.

ZILLES, Urbano. FENOMENOLOGIA E TEORIA DO CONHECIMENTO EM HUSSERL. **Revista da Abordagem Gestáltica**, [s. l], v. 8, n. 2, p. 216-221, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v13n2/v13n2a05.pdf> . Acesso em: 08 jan. 2024.