

EDUCAÇÃO E HUMANIZAÇÃO: FORMAÇÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO HUMANA E A MEMÓRIA EXPERIENCIAL

[EDUCATION AND HUMANIZATION: SCHOOLING, HUMAN DEVELOPMENT, AND EXPERIENTIAL MEMORY]

Sandra Mara Vieira Oliveira

sandra.oliveira@uesb.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-5653-2039>

Doutora em Educação e professora no curso de licenciatura em Geografia/UESB/Bahia/Brasil.

DOI: [10.25244/1984-5561.2026.8184](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2026.8184)

Recebido em: 22 de março de 2026. Aprovado em: 08 de maio de 2026.

Caicó, ano 19, n. 1, 2026, p. 66-81
ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/1984-5561.2026.8184](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2026.8184)
Dossiê George Herbert Mead



Educação e humanização: formação escolar, formação humana e a memória experiencial

OLIVEIRA, Sandra Mara V.

Resumo: Esse artigo busca analisar a formação escolar, a formação humana e a memória experiencial sob o olhar das trajetórias de vida de professores e alunos, entrelaçando com as contribuições filosóficas de Herbert Mead. O início da caminhada existencial de uma pessoa é marcado por diversas experiências de aprendizagem que se perpetua por toda a sua vida. As primeiras percepções sobre o mundo acontecerão no núcleo familiar, com os cuidadores iniciais. Gradativamente outros sujeitos vão se incorporando a essa estrutura familiar, ampliando os percursos formativos deste indivíduo, seja no espaço formal, ou nas diversas situações de aprendizagem que a vida impõe. Segundo Freire (1996), o ser humano só se humaniza na relação com o outro e a Educação exerce uma função primordial neste processo. Uma análise mais acurada sobre as memórias das experiências formativas que se materializam no cotidiano da escola pode abrir espaços de diálogo e de aproximação entre os sujeitos sociais que são protagonistas deste espaço.

Palavras-chaves: Educação. Humanização. Memória Experiencial. Saberes. Formação.

Abstract: This article seeks to analyze school education, human formation and experiential memory from the perspective of the life trajectories of teachers and students, intertwining with the philosophical contributions of Herbert Mead. The beginning of a person's existential journey is marked by several learning experiences that continue throughout their life. The first perceptions about the world will occur in the family nucleus, with the initial caregivers. Gradually other subjects will be incorporated into this family structure, expanding the formative paths of this individual, whether in the formal space, or in the various learning situations that life imposes. According to Freire (1996), human beings only become humanized in their relationships with others, and Education plays a fundamental role in this process. A more accurate analysis of the memories of formative experiences that materialize in the daily life of the school can open spaces for dialogue and rapprochement between the social subjects who are protagonists of this space.

Keywords: Education. Humanization. Experiential memory. Knowledge. Humam formation.

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo analisa as interfaces entre a formação escolar, a formação humana e a memória experiencial, sob o olhar das trajetórias de vida de professores e alunos, entrelaçando com as contribuições filosóficas de Herbert Mead. Historicamente se buscaram diversos caminhos para compreender a natureza humana nos mais variados contextos sociais. Contudo, um princípio sempre perpassou estes caminhos: o homem é um ser que se faz na caminhada da sua existência, um ser que se constrói a cada dia, que busca em sua vida terrena uma plenitude, mas nunca está satisfeito e sempre almeja um algo mais. Na trajetória da vida, o ser humano tem buscado se fazer. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 1996, p. 55). Nos mais diversos contextos históricos, vários homens pensaram o seu tempo, a sua sociedade e construíram referenciais teóricos que nortearam o caminhar das gerações da sua época e das vindouras. Esta busca incessante reflete a incompletude do homem e a necessidade de humanização que se materializa a partir da relação com o outro.

Romão (2014, p. 1076) salienta que “[...] o outro nos faz, nos cria, nos educa, em diferentes espaços em que o outro nos percebe e nos multiplica. Cada um de nós reflete porções de sociedade em toda sua dimensão”. É necessário o encontro, o relacionamento, para que o ser humano se desenvolva como pessoa. Na caminhada da vida a individualidade do homem é forjada na mesma intensidade em que coletivamente se relaciona, se envolve, se mistura. “Em relação me faço, sou, me transformo. Sou quem se ajunta ao outro para ser” (Romão, 2018, p. 63). Como seres sociais, construídos socialmente, parcelas dos outros se impregnam em nossa formação. Na caminhada da vida nos encharcamos daqueles que passam por nós, que deixaram suas marcas. Sobre esta questão Arroyo (2013, p. 54) destaca: “[...] não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa”. Neste paradoxo a humanidade vai sendo construída. Arendt (2007) pontua que “todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos. (Arendt, 2007, p. 31).

No decorrer do desenvolvimento de um indivíduo se ampliam as possibilidades de interação com o outro, se diversificam a quantidade de vozes, somam-se os toques ou talvez se multipliquem os afastamentos. Segundo Mead (1972) a formação da mente ocorre por meio da comunicação, seja através dos diálogos como também dos gestos, num processo eminentemente social e nos atravessamentos das experiências pessoais. Medeiros (2016) também destaca, com base em Mead, que a mente humana, se desenvolve de maneira reflexiva por meio de pensamentos que são arraigados nas emoções, conjecturas e experiências vividas nos contextos sociais e que se materializam nas lembranças que marcaram positivamente a vida e também de recordações negativas que podem ser esquecidas, ou não, a depender da seleção que a memória vir a fazer.

É assim que nos formamos, nas itinerâncias dos percursos que se chama vida. Na medida em que caminhamos nesta estrada, algumas lembranças vão ficando cada vez mais distantes, e às vezes até se perdem no mar do esquecimento. Gondar (2016, p. 19) pontua que “[...] a memória é, simultaneamente, acúmulo e perda, arquivo e restos, lembrança e esquecimento”. O que permite a sua consolidação é justamente o processo constante de reconstrução, que acontece no marco de uma temporalidade. Contudo, Mead (1972) argumenta que o presente é um devaneio, e desta maneira, passa muito rápido. No entanto, é na breve passagem pelo presente que as experiências acontecem, demarcando o limite sutil entre o passado que já se foi e o futuro que

está por vir todos os dias. Neste sentido, estabelecendo uma relação entre memória e humanização, Romão (2020) salienta:

[...] não há como evoluir como gente tanto mais humana e projetar-se para o futuro se não fizer o caminho de volta. Não há como separar o pretérito do presente, presente que acolhe o futuro. E, quando não há perspectiva de futuro é porque não há presente. O intervalo entre o tempo presente com o passado e o futuro é tão tênue que ninguém se aventura a medir o tempo que passa. (Romão, 2020, p. 24)

Contribuindo para esta análise, Medeiros (2016, p. 140), com base em suas pesquisas sobre Herbert Mead, afirma “[...] que o presente inclui o que está desaparecendo e o que está surgindo. Nossa ação nos leva na direção do que está surgindo; o que está desaparecendo fornece as condições dessa ação. A imaginação então vem para construir ambas as extremidades”. Neste processo de formação por meio das memórias experienciais, a autora destaca que “[...] a memória experiencial seria um elemento essencial para a reflexividade nas ações sociais, pois passam a significar e ressignificar a linguagem e os atos” (Medeiros, 2016, p. 138), uma vez que o processo de comunicação e as ações do ser humano são marcadas pelas experiências vividas no percurso de vida de cada sujeito social. Medeiros (2016) também ressalta em suas pesquisas que:

[...] a memória social “self” surge em toda ação formativa do indivíduo ao longo de sua vida, por remiscências através de um diálogo internalizado do sujeito com o outro generalizado nas experiências individuais e sociais, cujos elementos de desenvolvimento do “self” dar-se-ão por meio da linguagem, dos gestos significantes e das ações sociais vivenciadas nos grupos. (Medeiros, 2016, p. 44)

É no olhar para si e no olhar para o outro que nos formamos. A memória social é construída nas relações estabelecidas entre as experiências de cada indivíduo em suas singularidades e no meio social, sendo externalizadas por meio do discurso e da ação (Arendt, 2007) que se materializam nos grupos sociais.

2 A INCOMPLETUDE DO SER E SUA RELAÇÃO COM O OUTRO

A incompletude do ser é o que move a natureza humana no constante processo de buscas e eternas descobertas. É a força motriz que gera a energia necessária para esta procura que retroalimenta o desenvolvimento da sociedade. Aretio e Corbella (2007, p. 28) salientam que uma característica do ser humano é o seu “[...] inacabamiento, es decir, *su plasticidad y su inmadurez*. Estas cualidades que para muchos significó, como hemos visto, la debilidad del ser humano, son las que fundamentan, sin duda, su grandeza”. O homem nunca se satisfaz de maneira plena, porque o desejo e a esperança pelo que há de vir move o seu coração em direção ao desconhecido e não permite que ele pare. Parar significa morrer. Por isso o ser humano não para:

Educação e humanização: formação escolar, formação humana e a memória experiencial

OLIVEIRA, Sandra Mara V.

ele espera caminhando, se fazendo na relação consigo e com o outro. Quando isto não acontece, quando cessa este desejo de caminhar, a vida perde o sentido de se viver. Sobre esta característica intrínseca do ser humano, de inconclusão e de processo constante de fazer-se, Freire (1996) ressalta:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (Freire, 1996, p. 59)

Neste processo de humanização, as influências internas e externas coadunam na busca incessante de construir o eu na relação com o outro, uma vez que ninguém se faz sozinho. “O outro ‘é meu primeiro ensinamento’, junta-se a mim para (ser)vir. A feitura de si não se faz no isolamento” (Romão, 2018, p. 63). A compreensão da sua condição de inconcluso insere o ser humano em um constante movimento de busca que se materializa no mundo. Esta materialidade reflete peculiaridades inerentes a cada pessoa, e por isso é um processo com marcas identitárias, mas que ao mesmo tempo se consolida na relação tanto do conhecimento de si como do outro. Por isso a formação humana, que possui uma dinâmica própria, ocorre sempre em uma via de mão dupla. Salomão, no livro de Eclesiastes, ressalta sobre a relevância de não se caminhar sozinho na vida, afirmando que “[...] melhor é serem dois do que um, porque têm melhor paga do seu trabalho. Porque se caírem, um levanta o companheiro; ai, porém, do que estiver só; pois caindo, não haverá quem o levante” (Bíblia, Eclesiastes 4:9-10). Na trajetória da vida, o homem não se humaniza sozinho. É sempre um em comunhão com o outro, nunca só. Nesta perspectiva Freire (1996) evidencia:

[...] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, não é possível. (Freire, 1996, p. 64)

Desta maneira, é necessária uma consciência da sua condição de inacabamento. Esta consciência mobiliza o ser humano no processo de contínua construção da sua formação e do outro. “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados” (Freire, 1996, p. 64). Viver no mundo, construir sua história, se relacionar, estabelecer vínculos de afeto, se solidarizar com a dor do outro, se permitir chorar e sorrir, cair e levantar, aprender a ser gente que sente, que luta, que perde, que ganha, que caminha, que aprende e que ensina. As experiências vividas nas itinerâncias que as histórias de vida proporcionam a cada um abarcam os elementos necessários nesta busca permanente de ser. Gente que é gente, ser humano em processo, em um constante fazer-se.

Assim, nos percursos formativos que vão se delineando na estrada da vida, o ser humano em sua inconclusão vai se formando, se tornando gente, elevando sua condição de ser. Segundo Freire (1996), a consciência de incompletude possibilita o homem ir mais além do que ele se encontra. Oportuniza a superação de limites e barreiras muitas vezes forjadas pelas condições socioeconômicas, culturais e ideológicas que historicamente foram construídas e legitimadas. Entender-se como inacabado nos leva até o outro, pois “[...] toda criatura humana é necessariamente dialógica à medida que constrói sua plena realização apelando para o outro, com o outro, em comunhão com o mundo” (Romão; Nunes, 2012, p. 206). Aproximar-se de outro ser humano, estabelecer vínculos, pressupõe ultrapassar a barreira do que antes era informação para se alçar o nível da comunicação. O mito de que a troca “[...] do maior número possível de mensagens seria sinônimo de uma melhor comunicação” (Wolton, 2005, p. 67) se desconstrói na medida em que estar próximo e relacionar-se pressupõe muito mais do que uma simples permuta de informações. Sob esta ótica Wolton (2005) salienta:

Reduzir a comunicação ao desempenho das técnicas ou negar a importância humana e democrática é a mesma coisa. O coração da ideologia técnica é fazer da comunicação uma simples técnica. Concretamente, é *identificar* informação e comunicação. É acreditar que a informação cria a comunicação. (Wolton, 2005, p. 66, *grifo do autor*)

A comunicação envolve relação entre seres humanos, aproximação, troca, encontros e desencontros. O nível da técnica é superficial, não perpassa a densidade e profundidade do ato de se comunicar. A sociedade moderna vive o tempo da informação e da superficialidade. Neste processo de desumanização, as pessoas têm se distanciando cada vez mais, se isolado na multidão. Sob esta ótica a comunicação se materializa quando se faz o caminho oposto, na direção um do outro e na busca do ser humanidade que se faz e se refaz nas relações humanas.

Segundo Mead (1972), a forma dos seres humanos se comunicarem, em parte, não possui um caráter eminentemente estético. O autor pontua, por exemplo, que o ato de rememoração pode produzir emoção no outro, quando comunicado sobre algo a se recordar, por causa da lembrança em si, mas em nós as emoções evocadas por meio da memória e das recordações não se relaciona necessariamente com os discursos orais e gestuais, mas muito mais com o sentido e o significado que estas lembranças carregam em cada experiência vivida.

Sobre a questão do isolamento social da sociedade contemporânea, Wolton, (2005, p. 67) afirma que “no outro lado das redes, existem homens, sociedades, culturas, línguas, civilizações. Não computadores”. Não é simplesmente técnica, são homens e mulheres que na rede e fora dela também, interagem e constroem relacionamentos, estabelecem trocas culturais, mesclam as vidas – isto é comunicar. Quando isto não ocorre, são apenas informações repassadas de maneira racional e/ou alienada que não possui substrato para fundamentar o que de mais importante existe, seres humanos se construindo nas aproximações físicas e virtuais que a vida propicia. Ao analisar a condição humana, Arendt (2007) destaca:

Só o homem [...] é capaz de se comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa – como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo. [...] Essa distinção singular vem à superfície no discurso e na ação. Através deles, os homens podem distinguir-se, ao invés de permanecerem apenas diferentes; a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos

outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens. (Arendt, 2007, p. 189)

Através do discurso e da ação os homens se comunicam, interagem, relacionam-se. A humanidade é construída cotidianamente nos embates e encontros entre as pessoas, pois “[...] a ação jamais é possível no isolamento. Estar isolado é estar privado da capacidade de agir. A ação e o discurso necessitam [...] da circunvizinhança de outros [...]” (Arendt, 2007, p. 201), do estabelecimento de parcerias, na perspectiva de uma coletividade. Necessita de grupos de pessoas nas suas mais diversas esferas – família, escola, trabalho, amigos – que em seus processos de interação se fazem como seres humanos. Fazer e falar, agir e verbalizar se traduzem na maneira como os homens se revelam uns para com os outros. Como aprendem a ser gente que se faz no convívio com gente, se comunicando, externando pontos de vistas, aprendendo a lidar com outros olhares, sendo forjado no cotidiano das relações que a proximidade de outras pessoas proporciona.

Contudo, em tempos de redes informacionais, o que se verifica é um distanciamento cada vez maior entre as pessoas. Uma tendência ao isolamento na conexão entre as distâncias. Wolton (2005, p. 82) ressalta que em diversos espaços formais de trabalho “[...] tudo é silencioso, isento de esforços musculares, individualizado. Todos estão sós durante horas frente a um écran [...]”. O autor analisa que no passado as relações produtivas tinham um maior senso de cooperação, seja em uma oficina de artífices ou no espaço da manufatura. O desenvolvimento da técnica trouxe consigo um labor com menor esforço, mas desumanizado no que se refere à socialização e à interação. Na perspectiva do encurtamento das distâncias e no contexto do desenvolvimento da rede mundial de computadores, o que se constata é que este isolamento atinge os mais diversos domínios de interação humana. As relações mais próximas vivenciadas por um ser humano, aquelas construídas no contexto familiar, têm sido alvo deste fenômeno. Estar debaixo do mesmo teto não significa que a comunicação tem se estabelecido e os relacionamentos têm se desenvolvido nas trajetórias que a vida oportuniza. Wolton (2005) sintetiza esta realidade com a seguinte afirmação:

Comunicar demonstra o reconhecimento da necessidade do outro e a aceitação do risco do fracasso. É por isso que os gatos, os cães e os computadores têm tanto sucesso nas nossas sociedades de liberdade e de solidão. Com eles, pelo menos nunca nos decepcionamos. Obedecem, não se revoltam, estão lá sempre que desejamos e devolvem-nos uma imagem lisonjeira de nós próprios. Aqui não existem muitos riscos. Com os seres humanos, é tudo muito mais complicado e arriscado. Não estão onde esperamos que estejam, resistem, confrontam-nos muitas vezes com um aspecto desagradável de nós mesmos, dispõem de autonomia, e obrigam-nos à modéstia. (Wolton, 2005, p. 132)

A convivência humana implica em riscos. Fazer-se humano nem sempre será uma tarefa fácil. Admitir a liberdade e as diferenças do outro e ver nisto possibilidades de crescimento implica em viver experiências de ganhos e perdas, fracassos e vitórias. “A hipótese de um relacionamento ‘indesejável, mas impossível de romper’ é o que torna ‘relacionar-se’ a coisa mais traiçoeira que se possa imaginar” (Bauman, 2004, p. 12). Por isso nem todas as pessoas estão dispostas a pagar o preço da coabitação, de compreender que na busca de se comunicar, muitas vezes nos deparamos com a (in)comunicação, ou seja, quando admitimos “[...] a liberdade do outro, com as suas diferenças e as suas identidades” (Wolton, 2005, p. 113).

Neste sentido, as relações de afeto se apresentam como fundamentais no processo de aproximação e fortalecimento dos laços humanos. A afetividade é um elemento imprescindível para qualificar os relacionamentos, pois os sentimentos e as emoções permeiam o caminhar das pessoas. Desde o início da sua formação, o bebê possui a percepção das emoções maternas e a maneira como esta pequena vida é acolhida ou não vai influenciar no desenvolvimento da sua personalidade e da sua perspectiva do mundo. A existência do afeto pressupõe a existência do outro, pois o afeto se materializa na possibilidade do relacionamento, na troca, no olhar solidário, na sensibilidade do acolhimento. Conforme já foi salientado, nos tornamos humanos na medida em que nos relacionamos, pois é o outro que me (in)completa. Não existe relacionamento sem conversa, sem dialogicidade, sem cumplicidade, e Freire (2005) discorre sobre o amor como um sentimento que deve embasar a busca do diálogo e conseqüentemente do nosso processo de humanização.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. [...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. (Freire, 2005, p. 91-92, *grifo do autor*)

Para o autor, a aproximação entre os homens – na perspectiva da melhoria da condição humana – só é possível através da materialidade do afeto. O diálogo realizado sob esta ótica permite que se reconheça a completa humanidade de si e do outro, tendo clareza sobre suas fragilidades e potencialidades, que não são melhores e nem piores do que o outro com o qual se estabelece o diálogo. Torna-se possível a construção do novo, a mudança no olhar sobre a vida, a superação das situações de opressão e dominação. Este tipo de aproximação dialógica nunca pode acontecer no nível da superficialidade das relações. É mister o toque, o contato, o conhecimento da vida nas trocas estabelecidas. É necessário se perceber como humano e assim reconhecer a humanidade do outro. Sobre esta questão, Freire (2005, p. 93) salienta: “Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles”.

Nos espaços em que se estabelecem relações dialógicas, os sujeitos possuem a legitimidade da verbalização da palavra enquanto ação que exprime um discurso, um pensamento. A expressão do discurso só se materializa na existência do outro, pois não falamos para nós mesmos e sim para alguém. O ato de falar, de articular o pensamento através das palavras e expressá-lo só possui significado quando outra pessoa se dispõe a ouvir o que se pronuncia. Para Freire (1996, p. 135) “[...] escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Esta atitude de escuta só é possível naquele que reconhece o outro como ser humano e que se percebe como ser inacabado, que se faz humano quando estabelece relações permeadas de afetividade e sensibilidade. Segundo Fiori (2005), o direito à palavra se relaciona diretamente com o processo de humanização visto que,

[...] para assumir responsabilmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana

Educação e humanização: formação escolar, formação humana e a memória experiencial

OLIVEIRA, Sandra Mara V.

em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. (apud, Freire, 2005, p. 12)

Ainda sobre a relação que se estabelece entre o direito à palavra e a humanização do homem, Romão e Nunes (2012, p. 206) ressaltam que “[...] dizendo a palavra o mundo se pronuncia, se expressa e se eleva, é certo, igualmente, dizer que o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens elevam sua existência e a sua condição de ser”. Com certeza não será na solidão e na ausência do outro que o homem se constituirá como pessoa. A palavra e o afeto se revestem de condições essenciais para a formação e desenvolvimento do ser humano. Estar com o outro, poder falar e se dispor a ouvir, respeitar a condição da diferença, são atitudes essenciais a fim de que a humanidade se constitua.

Para Freire (1992, p. 120), “[...] enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento”. A abertura ao pensamento do outro só acontece quando existe afeto na relação. Desta maneira, o respeito à diferença ocorrerá em uma ambiência solidária e compreensiva, onde a amorosidade permeia o olhar. Ao se permitir ver o outro sob este ângulo, o ser humano estabelece vínculos relacionais e não permanece sozinho, caminha estabelecendo parcerias nos espaços onde a vida tem sido forjada. Nesta relação dialógica “[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire, 2005, p. 89). Ao se pronunciar o discurso a partir das experiências que as itinerâncias da vida permitiram acumular, gradativamente o mundo pessoal e coletivo ganha possibilidades de transformação. Nas interações estabelecidas entre si e o outro, na práxis da vida, nas relações permeadas de afetividade, o diálogo se apresenta como “[...] este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2005, p.91, *grifo do autor*), mas ampliando para o “nós”.

Nas trajetórias da vida que se constroem a cada experiência vivida, as palavras proferidas, que no seu falar são escutadas pelo outro, colabora para que o homem se torne cada vez mais gente. Ser gente é compreender que a condição humana pode se elevar a cada gesto e atitude que se desdobra em relação ao outro. Ser gente é discernir que para caminhar é necessário se estabelecer parcerias; é possuir a sensibilidade necessária de se perceber como pessoa inserida em um todo coletivo, e entender que é somente na relação com o outro que a humanização do indivíduo é forjada. Ser gente é estabelecer vínculos de afeto, é reconhecer que não é possível seguir em frente de forma isolada.

Na dialogicidade da feitura de si, ser gente é o resultado mais evidente da condição humana, pois se desdobra numa relação de alteridade. Romão (2014, p. 1076) destaca que “[...] é o outro que me (in)completa e, portanto, me educa – nos espaços da família, da escola, da sociedade. O outro me educa porque toda aproximação gera o conflito, tende a desassossegar”. Estar com o outro nem sempre se traduz em uma aproximação pacífica, e este espaço de desassossego pode se tornar em um terreno propício para se forjar o respeito às diferenças e a formação de uma postura ética, pois caminhando com o outro nesta relação dialógica, o homem se aperfeiçoa. Ao reconhecer “[...] a outra presença como um ‘não eu’ se reconhece como ‘si própria’” (Freire, 1996, p. 20), pois o que nos diferencia e nos distingue só é possível encontrar na relação estabelecida com o nosso semelhante. Conforme salienta Arendt (2007), somos seres plurais porque não podemos nos abster da coletividade para nos fazer, e somos singulares porque

temos características próprias que só pertencem a nós, e neste paradoxo a vida vai se materializando tanto na ação como no discurso.

3 EDUCAÇÃO PARA HUMANIZAÇÃO

A Educação possui um papel fundamental na formação humana, seja em espaços formais e não formais. O ser humano se educa nas relações estabelecidas com o outro. O processo de humanização pressupõe relacionamento, estabelecimento de parcerias, convivência com gente como a gente, aprendizado que vai além de componentes curriculares, que se materializa pelo conhecimento de si e do outro. Saviani (2011, p. 11) ressalta que “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”. Só é possível pensar a Educação no contexto da humanidade, concebida historicamente de forma coletiva, e isto é o que nos diferencia dos demais seres vivos. Aretio e Corbella (2007, p. 23-24) sintetizam este pressuposto afirmando que “[...] al hablar de educación, abordamos de forma inevitable el ámbito del ser humano. Reflexionar sobre educación sin mencionar al hombre es imposible, ya que toda educación se refiere a algo propio y exclusivo de la naturaleza humana”.

Nas trajetórias da vida as relações sociais vão sendo construídas de maneira espontânea e intencional, e neste percurso o ser humano vai aprendendo a se constituir como pessoa. Castillo (2003, p. 83) afirma que a “[...] educación está en la base de nuestra humanización”. Na dinamicidade em que se constitui a existência de uma pessoa, o aprendizado é uma condição fundamental no processo de formação da sua humanidade. Contudo, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comumhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005, p. 79).

Desta maneira, o elemento fundante do processo de formação humana, seja em espaços institucionais ou não, são os relacionamentos e os encontros entre seres humanos. “O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira, quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (Freire, 1992, p. 118). Todos os momentos vivenciados em sala de aula prescindem de uma atitude dialógica aberta para a possibilidade de construir algo novo, de contribuir no processo de formação que não se limita à aquisição de saberes formais. Ainda sobre esta questão, Freire (2006, p. 69) afirma que “[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Nesta perspectiva, a Educação materializa o processo de humanização através da comunicação, conforme salienta Castillo (2003):

[...] el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución. Quienes hemos elegido la educación hemos elegido como base de nuestra actividad una comunicación humana, una relación con el otro. Nuestra profesión está entramada hasta sus entrañas en la comunicación. (Castillo, 2003, p. 82)

Nos processos de interação que se estabelecem nos espaços de aprendizagem, a comunicação se constitui como elemento fundamental no estabelecimento das trocas. Na escola, a ação pedagógica se faz por meio da comunicação, da fala, dos gestos, do olhar. O professor e os seus alunos se comunicam reciprocamente por meio do corpo e esta interação pode ser agradável ou não. Tanto é capaz de qualificar as práticas que serão realizadas no contexto da sala de aula como pode inibir a iniciativa e arrefecer a motivação do educando. A docência é uma profissão entranhada de elementos comunicacionais e isto tanto possibilita uma maior aproximação entre os sujeitos que compõem a dinâmica da sala de aula como também pode afastá-los. À vista disso, a Educação se efetiva na comunicabilidade entre as pessoas, e nestas relações a humanização vai sendo construída ou não. Castillo (2003, p. 89) destaca que “[...] se aprende mejor en un ambiente rico en comunicación, en interacciones, en la relación con materiales bien mediados pedagógicamente, en la práctica de la expresión, en el encuentro cotidiano.”

A experiência escolar desempenha um papel decisivo na constituição da pessoa. Os processos desenvolvidos nesse ambiente são orientados por finalidades educativas e organizados a partir de objetivos previamente estabelecidos. Desde os primeiros anos de vida – e em idades cada vez mais precoces – a criança ingressa na escola não apenas para apropriar-se dos conhecimentos sistematizados e dos conteúdos curriculares, mas também para participar de um processo formativo mais amplo, que transcende a mera aquisição de saberes acadêmicos. Nesse contexto, a convivência cotidiana com indivíduos que extrapolam o círculo familiar imediato favorece o aprendizado do respeito aos limites, da convivência com a diversidade e do reconhecimento da alteridade, aspectos indispensáveis em uma sociedade marcada pelo pluralismo. Em um tempo no qual compreender e respeitar as diferenças constitui uma exigência ética fundamental, Arendt (2007, p. 189) afirma que “[...] no homem, a alteridade, que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidades e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade dos seres singulares”. À luz dessa perspectiva, o ambiente escolar revela-se um espaço privilegiado para que os sujeitos aprendam a reconhecer essa singularidade constitutiva da condição humana por meio do discurso e da ação, dimensões que, segundo Arendt (2007), são fundamentais para a constituição da vida propriamente humana. Assim, o tempo vivido na escola — especialmente nas experiências compartilhadas em sala de aula — representa uma etapa significativa da formação de cada indivíduo. Nesse percurso, a construção da personalidade e da identidade é continuamente influenciada pelas relações estabelecidas com colegas, professores, gestores e demais profissionais da instituição. Entre esses agentes, destaca-se a figura do professor, cuja atuação exerce papel central na mediação dos processos formativos e na construção das experiências educativas. Sobre esse encontro de vidas no espaço escolar, Arroyo (2013) pontua:

O ofício de mestre, de pedagogo vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. [...] Daí que a escola é um processo programado de ensino-aprendizagem, mas não apenas porque cada mestre esperado na sala de aula chegará para passar matéria, mas porque é um tempo-espaço programado do encontro de gerações. De um lado, adultos que vêm se fazendo humanos, aprendendo essa difícil arte; de outro lado, as jovens gerações que querem aprender a ser, a imitar seus semelhantes. Receber seus aprendizados. Os aprendizados e as ferramentas da cultura. (Arroyo, 2013, p. 54)

Sob essa perspectiva, o professor também está inserido em um permanente processo de formação, pois a docência constitui uma prática de aprendizagem contínua. Como observa Romão (2018, p. 63), “A feitura do educador [...] é resultado do conjunto das relações sociais, faz-se nessas e dessas relações. Não há trabalho mais relacional, e, por isso, de comunicação, que o trabalho docente. E enquanto o realiza, se faz permanentemente sem jamais se concluir”. Essa compreensão evidencia que a identidade docente é construída no interior das múltiplas relações que caracterizam o cotidiano escolar. A constituição da professoralidade ocorre por meio das múltiplas interações vividas no cotidiano escolar. É nesse processo relacional que o educador constrói e reconstrói sua identidade profissional e humana, podendo fortalecer práticas orientadas pela humanização ou, em contextos adversos, reproduzir formas de desumanização. Assim, a maneira como se configuram as relações entre docentes, estudantes e demais integrantes da comunidade escolar influencia diretamente a qualidade da experiência educativa e os modos de ser que nela se desenvolvem.

A forma como muitas vezes é tratado o docente da Educação Básica nos espaços públicos e privados – principalmente no que se refere à carga horária abusiva, a qualidade dos recursos pedagógicos disponíveis, a infraestrutura inadequada dos espaços escolares, a quantidade de alunos por turmas e o salário – impermeabiliza o coração, podendo chegar ao nível da indiferença mútua entre professores, alunos e gestores. Arroyo (2013, p. 135) salienta que a espera por mudanças pode nos desfalecer: “Esperando constrói esperanças. Esperando, o trem que nunca vem constrói desesperanças. [...] Há muito trem que não chega, muitos salários não recebidos, muita dignidade nas condições de trabalho adiada. As circunstâncias sociais nos fazem e desfazem”.

Às vezes a desesperança parece sufocar a vontade de ser mais do que a realidade teima em demonstrar. Contudo a certeza de que o espaço escolar em sua materialidade é formado por vidas traz alento em meio a um contexto bem adverso. As condições de desumanização que muitas vezes o sistema social imprime aos protagonistas da escola têm gerado situações de ensino muitas vezes degradantes, mas na busca da humanidade perdida nestes espaços e na disposição para lutar por aquilo que se acredita vislumbram-se possibilidades de avanço.

Algumas experiências na docência podem transformar o olhar insensível e permeabilizar o coração, como no relato socializado por Arroyo (2013, p. 53): “No convívio com a infância popular [...] descobrimos os educandos, [...] como gente e não apenas como alunos [...]. Vendo os alunos como gente fomos redescobrimo-nos também como gente, humanos, ensinantes de algo mais do que nossa matéria [...]”. Freire (1996, 2005) em seus escritos, busca (re)colocar a Educação em seu papel humanizador, apontando para a dimensão ética e afetiva que o professor precisa assumir a fim de que a sua práxis traga um contributo significativo para uma docência mais humana. Arroyo (2013) traduz de forma clara esta concepção de Paulo Freire ao destacar que:

Lutar pela humanização, fazer-nos humanos é a grande tarefa da humanidade. Aí Paulo situa toda tarefa pedagógica: contribuir com a humanização. Este o sentido do fazer educativo. Este o sentido de tantas renúncias feitas pela infância, adolescência, juventude popular para permanecer na escola, para dividir tempos de escola e de trabalho. Este é o sentido de esperar melhor de vida, de sair dessa vida aperreada, indigna de gente. A escola como um tempo mais humano, humanizador, esperança de uma vida menos inumana. (Arroyo, 2013, p. 240)

Um dos elementos que possibilita uma escola mais humana, segundo Freire (1996), é a presença de um professor que esteja aberto, que tenha coragem de querer bem aos educandos e ao exercício da sua prática pedagógica, e que compreenda a afetividade como uma possibilidade de aproximação entre ele e os alunos. Um docente que se permita sorrir diante das pequenas conquistas do cotidiano da sala de aula, que autentica e deixa sua marca no compromisso com a formação humana das pessoas que dividem com ele o espaço de aprendizagem formal. Um professor que associa a boniteza e a alegria de exercer o seu ofício com o rigor da formação científica. Um educador que se perceba como gente que se humaniza todos os dias e compreenda que a sua labuta é com pessoas e não com coisas; por isso a necessidade do afeto e da responsabilidade ética com a sua práxis.

Assim também, uma escola humanizada está a depender, dentre outros, das relações construídas com o professor e seus colegas e também da disposição do aluno em se envolver na dinâmica da sala de aula. Docentes dispostos a ensinar para que seus alunos aprendam e discentes abertos para entrar no mundo do desconhecido, estabelecer relações, compreender a realidade como ela é e não como querem que seja vista. Alunos e professores conscientes do seu papel e da parceria que precisa ser estabelecida entre ambos durante a caminhada do processo de ensinagem e aprendizagem, aprendendo a discernir e a escolher o que lhe serve e o que não serve.

No espaço da aula, professores e alunos não devem negligenciar seus papéis. Mas recai sobre o docente a responsabilidade de transformar o discente em estudante e instigar o saber de modo que ele, o aluno, seja provocado e dispense sua atenção ao que é oferecido com curiosidade e crítica. Para Freire (1996), o bom professor é aquele que faz o aluno entrar na intimidade de seu pensamento. Contudo, a docência é humana (Arroyo 2013) e o professor, portanto, está sujeito às vicissitudes da vida. Isso significa que muitas vezes haverá percalços, mas o desejo de fazer o melhor deve sempre prevalecer. Nos percursos que são construídos rotineiramente nestes espaços de coabitação, professores e alunos se revelam gradativamente na medida em que os elos de confiança se fortalecem e a legitimidade vai sendo outorgada a cada um. Freire (1996, p. 164) salienta que “[...] foi sempre como prática de gente que entendi o que-fazer docente”. Sobre esta qualificação do fazer docente, Toniolo (2010) corrobora com a seguinte afirmativa:

Uma educação comprometida com o *ser* mais de homens e mulheres se constrói na perspectiva de processos de ensino-aprendizagem fundamentados e arquitetados numa relação amorosa e dialógica entre educador-educando, em que ambos se comprometem com a aprendizagem, sem, contudo, abandonar os referenciais afetivos, humanos, científicos, epistemológicos e éticos. (Toniolo, 2010, p. 68, *grifo da autora*)

O exercício da prática docente deve contribuir para o *ser* mais das pessoas que comungam com o professor do lugar do seu ofício, a sala de aula. Para tanto, é necessária a compreensão das possibilidades de construção de relacionamentos afetuosos e dialógicos neste espaço e fora dele, pois como bem salienta Sousa Neto (2005, p. 256-257), “[...] os educadores têm um papel formador direto que se dá dentro e fora da sala de aula, na escola e na rua, no pátio e nas praças”. O campo de atuação do professor lhe faculta uma gama de possibilidades de encontros com o outro, de estabelecer laços humanos que não se limitam apenas à responsabilidade da transmissão de saberes, mas que lhe dá condições de tocar corações.

Todo caminho possui percalços e dificuldades. Construir relações saudáveis é sempre um desafio para qualquer ser humano, por isso muitos têm optado pelo percurso inverso e tem se isolado cada vez mais. “Aos que optaram por ser e/ou continuar professores por prazer, a vida na profissão é uma celebração diária, pessoal e coletiva, que transforma cada ato, mesmo nos dias mais difíceis, em uma reafirmação da escolha feita em certa altura da existência” (Sousa Neto, 2005, p. 258). Portanto, escolher vencer os desafios que são impostos cotidianamente nas experiências vividas no magistério e buscar a melhoria dos vínculos estabelecidos pode se configurar em um caminho mais longo, mas com certeza mais profícuo no processo de humanização da sociedade. Sujomlinski (1975) enfatiza com muita sensibilidade em que consiste a arte de educar e sua relação com a alma do educando:

Tengo para mí que el arte de educar consiste en que cada contacto del educador con el alumno sea en última instancia incitación al trabajo del alma. Cuando más delicada y suave es esa incitación, tanto mayores son las fuerzas que parten del fondo del alma, en tanto mayor grado se convierte el chiquillo en educador de sí mismo. (Sujomlinski, 1975, p. 70)

Sob este aspecto, o afeto e o diálogo são elementos importantes na melhoria das relações humanas e na qualificação da práxis docente. Não é possível o homem se perceber como ser humano sem relacionar-se com outros seres humanos, e estes relacionamentos carecem de qualidade, de afeto, de respeito mútuo, de ética. Estar sensível à condição do outro, reconhecer que não é possível caminhar só, gera uma compreensão de que enquanto seres inacabados precisamos estabelecer parcerias que contribuam no processo de humanização.

Em um mundo onde cada vez mais se caminha para trajetórias de vidas isoladas, para um individualismo crescente, estar sozinho na multidão tem se tornado cada vez mais comum. Segundo Bauman (2004, p. 10), na contemporaneidade as relações entre as pessoas têm sido cada vez mais superficiais, por isso “[...] se você deseja ‘relacionar-se’, mantenha distância; se quer usufruir do convívio, não assuma nem exija compromisso. Deixe todas as portas sempre abertas”. Este é um mundo em que as relações têm sido aprisionadas pelas diversas demandas que são criadas para se viver. Contudo, se o olhar é direcionado para as oportunidades que o afeto propicia, vai se deparar com o amor que “[...] por outro lado, é a vontade de cuidar, e de preservar o objeto cuidado [...]” (Bauman, 2004, p. 24). Na busca de uma vida que está longe de possuir características intrínsecas ao ser humano como ser vivente, urge uma mudança no jeito de ser e de viver que qualifique os relacionamentos do homem em relação a si e ao outro.

4 PARA NÃO CONCLUIR

Torna-se indispensável para o ser humano um olhar de esperança sobre a vida. Desejar, buscar e agir são ações que sustentam uma caminhada. Muito mais do que esperar grandes transformações, esperar é a atitude que se nutre de uma força que impulsiona a seguir em frente. É um movimento que busca em si e no outro as possibilidades de mudança no caminhar, aperfeiçoando assim os relacionamentos. É o entendimento de que nada se conquista sozinho,

que a vida é feita na parceria das trajetórias de vida. “Seria uma contradição se, inacabado e consciente deste inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança” (Freire, 1996, p.80). É a consciência de incompletude que move o ser humano neste processo esperançoso de melhoria, tanto de si como do outro. Nesta perspectiva, a caminhada da vida nos faz seres humanos mais afetuosos, mais sensíveis às oportunidades e ao crescimento. A esperança é alimentada pelo afeto e pelo diálogo que se traduzem em atributos inerentes à formação do homem.

Ao se pensar a Educação e especificamente o espaço da escola, a urgência se multiplica. Cada vez mais se torna necessário humanizar as relações pedagógicas. Nas mais diversas instâncias, algo de inumano tem assolado o espaço do ofício do professor. As relações estabelecidas em sala de aula e nos diversos ambientes escolares tem se descaracterizado como lugar de pessoas, e tem se apresentado como um não lugar de relacionamentos impessoais. Esta realidade reflete uma questão bem maior que perpassa as relações humanas.

Contribuir para que no micro espaço escolar os relacionamentos sejam permeados de afeto e dialogicidade pode sim fazer a diferença para um caminhar mais humanizado. Se permitir olhar o outro com afeto e sensibilidade abre caminho para a formação de um ser humano que se compreende como indivíduo inserido em um coletivo, com direito à palavra e ao discurso; que sabe ouvir e respeita a posição do outro; que possui consciência do lugar onde se encontra e cuja trajetória de vida se constrói nas parcerias. Nos percursos formativos da estrada que se chama vida o ser humano vai se fazendo. E não é possível fazer esta caminhada sem às vezes olhar para dentro de si, olhar para trás, rememorar o que foi construído neste trajeto e (re)significar a ação e o discurso. Se motivar ao rememorar o que já se foi, mas que ainda se encontra vivo, entranhado no coração e compreender que as memórias, cuja materialidade se encontra em um tempo passado, nas experiências vividas, continuam latentes e com possibilidades de dar um novo sentido ao tempo que se chama hoje.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARETIO, Lorenzo García; CORBELLÀ, Marta Ruiz. El Concepto de Educación. *In*: RUBIO, Rogelio Medina (et. al.). **Teoría de la Educación. Educación Social**. Madrid, Espanha: Librería UNED, 2007, p. 21-47.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
- BAUMAN, Zigmunt. **Amor Líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 2004.
- BÍBLIA, A. T. Eclesiastes. *In*: BÍBLIA. **A Bíblia da Mulher: leitura, devocional e estudo**. Almeida Revista e Atualizada. 2. Ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009, p. 1058-1075.
- CASTILLO, Daniel Prieto. Presencia de la comunicación educativa. *In*: APARECI, Roberto (org.). **Comunicación Educativa em la Sociedad de la Información**. Madrid, Espanha: Librería UNED, 2003, p. 79-95.

- FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GONDAR, Jô. Cinco proposições sobre memória social. In: DODEBEI, Vera; FARIAS, Francisco R. de; GONDAR, Jô (orgs.). Por que memória social? **Revista Morpheus: estudos interdisciplinares em Memória Social: edição especial**, v. 9, n. 15, Rio de Janeiro: Híbrida, 2016, p. 19-40.
- MEAD, G. H. **Espiritu, persona y sociedad**. Paidós, Barcelona, 1972.
- MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra. **Memórias e identidade social da formação docente em Rio de Contas- BA, nas décadas de 1920 a 1960: reminiscências das educadoras e educadores de cátedra à universidade**. 2016. 337f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016.
- ROMÃO, Eliana Sampaio. **O eu e o outro nos espaços e tempos de desassossegos: formação e a(tua)ção docente**. In: FLORES, M. A., COUTINHO, C., LENCASTRE, J. A. (Orgs.). ATAS DO CONGRESSO FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM. Braga - Portugal: CIEC, UMinho, 2014, p. 1071-1081.
- ROMÃO, Eliana Sampaio. A educação do educador na sociedade maquina: A ética estética do desejo de docer. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v.10, n.1, p.58-89, jan./abr. 2018 – ISSN 1984-9605.
- ROMÃO, Eliana Sampaio. **Narrativas da professora que se fez em mim: educação, comunicação e imagens da memória**. Curitiba - PR: CRV, 2020.
- ROMÃO, Eliana Sampaio; NUNES, César. A comunicação na “Era do Príncipe Eletrônico”: a EAD como desafio político e pedagógico. In: **Educação e Cultura Midiática**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **O Ofício, a Oficina e a Profissão: Reflexões sobre o Lugar Social do Professor**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 249-259, maio/ago. 2005
- SUJOMLINSK, Vasili. **Pensamiento pedagógico**. Tradução Arnaldo Azzati. Moscú, URSS: Progreso, 1975.
- TONIOLO, Joze M. dos Santos de Andrade. **Diálogo e Amorosidade em Paulo Freire: dos princípios às atitudes na formação de professores**. 2010. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2010.
- WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação**. Portugal: Caleidoscópio, 2005.