This is a open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Licence

DOI: 10.5216/rppoi.v20.73598
EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO HEGEMÔNICA DO SILÊNCIO? O SENTIDO E O PODER DA PALAVRA DOS PROFESSORES

HEGEMONIC EDUCATION OF SILENCE? THE MEANING AND POWER OF TEACHERS' WORDS

¿EDUCACIÓN HEGEMÓNICA DEL SILENCIO? EL SIGNIFICADO Y EL PODER DE LAS PALABRAS DE LOS MAESTROS

Solange Martins Oliveira Magalhães[1] – ORCID https://orcid.org/0000-0003-1187-112X

RESUMO
O artigo dá centralidade à discussão da educação hegemônica do silêncio que se preocupa em retirar a palavra dos professores. Enfatiza-se seu agravamento em tempos de pandemia de Covid-19 - seja no ensino remoto emergencial ou no retorno às aulas presenciais, o que tem causado efeitos diversos nos sujeitos. A perspectiva de Paulo Freire é evocada como alternativa de compreensão e enfrentamento das deliberações impostas, pois se propõe a ser anti-hegemônica. Conclui-se que, de certa forma, a maioria dos professores está sentindo a imposição de uma educação dos silêncios, cujo objetivo principal não é somente destituí-los do sentido e poder de sua palavra, mas também os impedir de seu princípio de liberdade.
Palavras-chave: educação hegemônica do silêncio; educação do silenciamento; professores.

ABSTRACT
The article gives centrality to the discussion of the hegemonic education of silence that is concerned with removing the word from teachers. Its aggravation is emphasized in times of the Covid-19 pandemic - whether in emergency remote teaching or in the return to face-to-face classes, which has had harmful effects on the training of subjects. Paulo Freire's perspective is evoked as an alternative for understanding and confronting the imposed deliberations, as it proposes to be anti-hegemonic. It is concluded that, in a way, most teachers are feeling the imposition of an education of silences, whose main objective is not only to deprive them of the meaning and power of their word, but also to prevent them from their principle of freedom.
Keywords: hegemonic education of silence; silencing education; teachers.

[1] Psicóloga, pedagoga. Dra em Educação. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação/ UFG. Email: solufg@hotmail.com

RESUMEN
El artículo otorga centralidad a la discusión de la educación hegemónica del silencio que se preocupa por quitarle la palabra a los docentes. Llama la atención su recrudecimiento en tiempos de la pandemia del Covid-19 - ya sea en la docencia a distancia de emergencia o en el regreso a las clases presenciales-, lo que ha tenido efectos nocivos en la formación de los sujetos. Se evoca la perspectiva de Paulo Freire como alternativa para comprender y confrontar las deliberaciones impuestas, en tanto se propone ser antihegemónica. Se concluye que, en cierto modo, la mayoría de los docentes está sintiendo la imposición de una educación de los silencios, cuyo principal objetivo no es solo despojarlos del sentido y poder de su palabra, sino también impedirles su principio de libertad.
Palabras clave: educación hegemónica del silencio; silenciar la educación; maestros.

Data de submissão: 02/08/2022
Data de aceite: 20/12/2022

Introdução/Problematização
A importância da palavra dos professores

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Freire, 1996, p. 77, *grifos do autor*).

A educação brasileira tem seu patrono na figura de Paulo Freire (1921-1997) - título que lhe foi consagrado, no mundo inteiro, pela sua luta por utopias a serem alcançadas por meio da educação -, que é aqui assumido como importante ponto de ancoragem no nosso momento histórico. Se estivesse vivo, estaria ao lado dos professores, ajudando-os a refletir sobre um dos piores momentos da história humana: período de perdas irreparáveis por causa da pandemia causada pela *Sars-Cov-2 - Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus* 2, que causa a Covid-19 - *Coronavirus Disease* 2019.

Dimensionamos o quanto a pandemia desestruturou a vida social e, no processo, o como trouxe atribulações aos professores, as quais somadas às velhas e conhecidas problemáticas educacionais, como as recentes ações do atual desgoverno que se ocupa insistentemente em depredar a educação pública brasileira, passando pelo ataque a universidade pública, pelo descrédito da ciência e do pensamento crítico, gerando uma equação quase sem resposta para a maioria dos profissionais da área. A crise sanitária ainda trouxe adoecimentos, dores, mortes, pobreza e miséria, e não seria demais dizer que alargou o fosso da desigualdade para milhares de pessoas (OLIVEIRA NETO; ROSA; OLIVEIRA, 2021).

Durante a pandemia, as escolas e universidades tiveram que enfrentar o desafio de dar continuidade a aprendizagem. Por meio de plataformas digitais, os professores ficaram responsáveis por propor novas formas de educação e, como descrevem Nakano, Roza e Oliveira (2021, p. 1370), a alternativa foi assumir o ensino remoto emergencial que em seu formato de escolarização passou a ser:

> [...] mediado por plataformas digitais assíncronas e síncronas, para compartilhamento de conteúdos escolares, pressupondo o oferecimento de componentes curriculares do ensino presencial para o formato remoto [...] Os encontros são frequentes durante a semana, com as aulas sendo realizadas nos mesmos dias e horários e com os professores responsáveis por cada disciplina, tentando seguir o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do isolamento imposto pela pandemia, com adaptação temporária das metodologias utilizadas [...] As aulas são transmitidas em tempo real, por meio de conferências, que permitem interações entre professores e alunos, da forma mais próxima à educação presencial.

O ensino remoto emergencial e temporário provocou foi bastante "desgastante e frustrante para os sujeitos do processo de ensinar e aprender" (ALVES, 2021, p. 360) e embora tenha dado continuidade ao processo de escolarização, ainda não há como avaliar os danos de dois anos de afastamento social para a efetiva aprendizagens da maioria dos sujeitos. Uma preocupação que se destaca entre os formadores, é que no reencontro com os alunos para a volta ao ensino presencial, surgem novas dificuldades que exigem dos docentes, medidas que os apoiem na retomada dos estudos. Os professores se encontram, novamente, frente à exigências de novas adaptações da realidade formativa que os obrigam a rever o foco na consolidação de um conhecimento como processo social, capaz de gerar a conscientização dos sujeitos.

A contradição está posta novamente no campo da educação: a despeito de toda a realidade política que lhe é imposta e que a submete à um modelo que a estrangula, somente ela pode promover formas de se reinventar, pois concretiza-se pela práxis (FREIRE, 1996). Nesse sentido, a concepção de educação de Freire entra em cena para nos lembrar que a educação é processo permanente de "esperançosa busca", para nos recordar que é processo estável, persistente, que precisa assumir a "criação do conhecimento como processo social resultante da ação-reflexão humana para a transformação da realidade" (COSTA, 2015, p. 77). Freire renova esperanças e pode ajudar a rever uma rota de fuga da uma educação hegemônica do silencia, ou seja, da desigualdade e da injustiça, como veremos adiante.

Portanto, a retomada do ensino presencial coloca os professores de frente com a necessidade de encarar novas dificuldades, como parte da mesma equação, precisam manter as práticas pedagógicas alinhadas aos rumos emancipatórios, o que somente pode ser possível se o resultado do processo formativo for a real posse do conhecimento pelos estudantes e tudo o que isso envolve, como a necessidade de uma educação "naturalmente política" (FREIRE, 1996, p. 40). Afinal, depois de Paulo Freire, ninguém mais pode ignorar que a" educação é sempre um ato político" que atua como instrumento a serviço da democratização (GADOTTI, 2003, p. 6).

Assim, na particularidade do foco proposto neste artigo, ou seja, do lugar dos professores formadores, refletimos sobre as transformações que lhes são impostas no momento pandêmico de *look down* e após a liberação das aulas. Entendemos que houve a agudização do *silenciamento da palavra do professor*, o que, na pior das hipóteses, exacerbou o ativismo docente, descaracterizando a profissão docente. Questiona-se o porquê a perspectiva hegemônica volta a intensificar uma

educação do silêncio que tira do professor o sentido e o poder da sua palavra? Em busca de respostas, tenta-se ressignificar uma educação que se expressa como rota de esperança, de liberdade, onde o diálogo/palavra do professor retoma seu valor no processo ensino-aprendizagem.

Optamos, então, pelo seguinte percurso: 1) assunção da concepção de educação de Paulo Freire, como base de compreensão de aspectos da educação hegemônica do silêncio em plena pandemia do Covid-19; 2) elucidação da validação da hegemonia do silêncio e descrição da performatividade imposta aos professores, exacerbando a negação de sua palavra (expressão), como mecanismo de dominação. Ao final, retomamos nas (in)conclusões alguns aspectos da perspectiva freiriana, como representantes do ato de esperançar e resistir a imposição de uma perspectiva de educação hegemônica que silencia os docentes.

O sentido da educação em Paulo Freire: aspectos teóricos enfatizados na contraposição da educação hegemônica do silêncio

A educação destacada por Freire atinge três setores importantes da vida humana: o político, o ético/moral e o estético (RIOS, 1999; MAGALHÃES, 2015). O *caráter político* é parte constituinte e intrínseca da natureza da educação, diretamente relacionado ao seu caráter ético/moral, diz do propósito da educação.

Freire, ao tratar especificamente da ética, afirma que:

> É preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro [...]. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. [...]. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais (FREIRE, 1996, p. 15-6).

A citação indica o propósito da preocupação de Freire com relação à ética, ou seja, que ela é consequência do contexto histórico, estando em relação direta com fatores que intensificam as causas de alguns comportamentos, valores, influindo, de certa forma, na moralidade da sociedade. O processo somente pode ser alterado via educação; somente ela pode mudar comportamentos e contribuir com a vivência coletiva porque pode ajudar a formar pessoas mais participantes, que se humanizam no exercício da responsabilidade com objetivo de um propósito relacionado ao bem comum.

Para Freire, a prática da ética nasce, portanto, na relação dialógica do processo ensino-aprendizagem. Isso significa que o professor e os estudantes precisam estar envolvidos num processo cooperativo para que aprendendo juntos, o assumam como compromisso com a vida. Parafraseando Freire (1996, p. 18), seria no:

> [...] domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude.

A partir da citação, nos termos freireanos, a ética nasceria do exercício livre da consciência. Portanto, o ato pedagógico, por ajudar a conscientizar e politizar, mesmo antes de ser um ato educacional, e por expressar seu caráter dialético, ajuda a perceber e assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser dos sujeitos (RIOS, 1999).

O *caráter estético,* por sua vez, relaciona-se à coerência entre a possibilidade do homem poder transformar-se e transformar o seu contexto social. Isso implica caracterizar a educação como

processo criativo, porque cultiva sentidos que promovem a experiência estética do aprender a estar e a conviver, sempre cuidando de si, do outro e do planeta.

Além disso, para Freire, conhecer é algo de belo! O ato de conhecer, de criar e recriar faz da educação uma arte que não dispensa a imaginação criadora no processo de "desocultação da verdade". Afinal, o ser humano quando cria, atua com toda sua inteireza, com razão e sensibilidade, com ciência e arte.

Acrescenta-se que a educação ainda é ato de amor e coragem que pode sustentar um "momento de prazer, de alegria" (FREIRE, 1996, p. 52). Na sala e aula esse processo diz das ações pedagógicas, da comunicação, dos gestos que participam da "natureza estética do ato do conhecimento", num somatório que tem muito impacto sobre a formação dos estudantes (FREIRE, SHOR, 1986, p. 145).

Freire e Shor (1986) descreveram que a arte, em suas diversas formas, pode despertar nos estudantes novos valores, desenvolvendo o sentido estético do mundo. A expressão e o domínio das expressões artísticas via educação, pode ajudar a exprimir sentimentos ou emoções, quer seja via material pedagógico ou via sensibilidade que se manifesta nas interações em sala de aula. Torna-se possível entender que o processo educativo necessita sustentar o ato pedagógico como experiência essencialmente estética ou, nos termos freireanos, uma "experiência de boniteza".

Na tríade dos três setores da vida humana: o *político, o ético/moral e o estético* fecha-se a ideia de Freire sobre um percurso educativo que pode possibilitar a passagem da consciência ingênua à consciência crítica. Por isso, não há como desconectara sua concepção de educação do processo de conhecimento, formação política, expressão ética, estética, sensível, crítica, sempre na busca da boniteza no ato de conhecer.

O processo acaba por promover, no processo formativo, a compreensão da unidade entre teoria e prática, ocupa-se da capacitação científica e técnica, sempre no sentido da libertação humanizante. Freire afirmou que

> [...] se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa" (FREIRE, 1996, p. 22).

Ainda se faz necessário pontuar que a educação, "qualquer que seja o nível em que se dê, ainda se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento da necessidade radical dos seres humanos - a de sua expressividade", o que enfatiza a importância do "diálogo" no processo ensino-aprendizagem (FREIRE, 2003, p. 20). Conforme a descrição de Freire, os "diálogos são (...) algo mais que um meio para que se faça, mas como algo que pode nos apoiar na proposição de mudanças coletivas".

Ele ainda enfatiza que o diálogo tem elementos constitutivos e que, na sala de aula, eles aparecem como potencializadores da prática docente, ou seja, tornam-se capazes de alterar profundamente os sujeitos em sua subjetividade (FREIRE, 1996). Portanto, a expressividade é uma necessidade que deve ser estimulada e acolhida pela educação. Afinal, nos termos de Costa (2015, p. 80), "educação verdadeira seria aquela que impulsiona, que promove, que incentiva a expressão humana".

Guiados por essa tônica, o próximo passo será assumir a educação como rota de esperança e liberdade, e entender que passa impreterivelmente pelo diálogo e por seus elementos constitutivos. De forma que a possibilidade do diálogo, ou sua expressão

em vários sentidos, incide na formação humana, pedagógica e política dos sujeitos.

A expressividade humana, nos termos de Freire, acaba contribuindo para que os sujeitos se tornarem "mais humanos, mais solidários" (CAMINI, 2012, p. 42). Conteúdo explorado por Ramos (2021, p. 1175-6) quando ao trabalhar com cartas de Freire, enfatiza que elas são "cartas grávidas de sua 'palavramundo'". Para ele, por amar a vida e as gentes, Freire "corporificou a amorosidade que se "re-faz" continuamente no diálogo como compromisso com o outro". Concordamos com Ramos (2021), os escritos freirianos são prenhes de sua pronúncia do mundo, sob a égide do diálogo libertador e emancipador.

Ao alojar essa ideia no sentido da ação docente, personifica-se a práxis educativa que Freire experimentou por toda a sua vida. E torna efetivamente a educação uma rota de liberdade, que exige o caráter iniludível diálogo, o que particularmente qualifica a palavra do educador. Nesses termos, a palavra do professor nunca será "oca, mas assenhorada do esclarecimento das coisas do mundo, mas também de sua denúncia.

Do que se entende que nas interações que se expressam na sala de aula, sempre se ressente da palavra e nesse sentido, porque a palavra do professor continua sendo-lhe negada, cooptada, interditada? Seria porque essa palavra de libertação? Sobre isso debateremos a seguir.

Sobre a validação da educação hegemonia do silêncio

A crise generalizada que foi aberta pela pandemia do coronavírus, já encontrou o Brasil em situação bastante delicada. Na realidade, décadas de neoliberalismo deixaram o país (e o mundo) totalmente "exposto e muito mal preparado para enfrentar uma crise de saúde pública desse calibre" (MANCEBO, 2020a, p. 107).

No que tange a educação e seus aos professores, a realidade política imposta já destorcia a realidade educativa, as mesmas forças impostas já colocavam o professor numa situação limítrofe, o silenciava, e comprometia as possibilidades de manutenção de uma educação de qualidade social, até novas alternativas de enfrentamento e resistência. Esses aspectos muito se agravaram com a pandemia, a qual aprofundou uma ampla crise que já se fazia presente no país, pelo menos desde 2015, ela agita e deixa o sistema educacional no limite da falência (MANCEBO, 2020a; 2020b).

No que se refere ao ensino remoto emergencial, a legislação mais recente rebatizou ensino a distância para que fosse possível assumi-lo, como medida de manutenção do ensino na "nova normalidade" criada pela pandemia. Como descreve Mancebo (2020b, p. 112), os reflexos sobre a educação, os professores e sua ação docente, foram imediatos:

> [...] turmas cheias, demissões, menor gastos com estruturas físicas para as aulas, utilização em massa de tutores, comercialização de aulas e materiais didáticos, modelos pré-fabricados de EaD, novas plataformas de ensino (corporações), e suas variadas tecnologias digitais que estão referendadas /nas mesmas políticas públicas educacionais, com sustentação internacional, que visam mais lucro com a educação, escancarando a "relação visceral do setor educacional com o capital", logo vivemos o *apartheid* educacional, como debatido por Mancebo (2020b, p. 112).

A palavra posta é outra, filia-se a objetivos que parecem ser perfeitamente aceitáveis, mas trata-se de uma conjunção inconciliável: acordar a prática de mercado e a justiça social, travestida da face humanista do capitalismo (CAVALCANTI, 2012).

Sustenta-se, insistentemente, slogans ideológicos, que embora já carreguem bastante história, ainda precisam de aceitação pela maioria das pessoas, para ser mantido como estratégia da legitimação social imposta. Os slogans assumem uma face humanista, mas a palavra continua com a disseminação de ideias, valores e práticas neoliberais que reforcem o projeto político hegemônico de sociedade. Essa exige a formação de novos sujeitos apolíticos, flexíveis, adaptáveis. Ideologicamente, somente se implementa novas estratégias de dominação à classe trabalhadora.

Como alertou Gramsci (1999), a validação da hegemonia dos sujeitos, o que inclui o ensino remoto emergencial, reflete a mesma necessidade - toda hegemonia necessita de uma relação pedagógica para a manter o domínio ideológico, e para a manutenção de consciências ligadas a moral da concepção de mundo imposta. A hegemonia precisa ser aprendida e apreendida, o que exige transmitir os diferentes elementos que a constituem, o que ocorre via educação.

Ao tomar consciência de que a educação, consequentemente seus professores, precisam ser assumidos com centralidade nas estratégias da propagação e consolidação da hegemonia neoliberal, o processo se beneficia do cooptação da ação dos professores, no processo anula-se sua palavra. Como afirmou Gramsci (1999), a hegemonia precisa manter contato direto com a educação, por isso investe em mudanças nos processos formativos, e os seus docentes busca mantê-los dentro da ordem dos conflitos de classe, para que se ocupem da formação de sujeitos apolíticos, o que dilui o potencial contestador de suas reivindicações (NEVES, 2013).

O processo educacional passa a ser constantemente fortalecido pelas políticas educacionais, segue-se mudando o perfil epistemológico da educação, desde a formação inicial e continuada dos professores, até o fortalecimento de um perfil performático, voltado ao treinamento de habilidades e competências, fortalecendo concepções pedagógicas ligadas à epistemologia da prática, com claros pressupostos pragmáticos e reprodutivista, como já descrito neste artigo.

Curto prazo, o processo fortalece marcas de suas inconsistências – quer seja de ordem conceitual, teórica, metodológica e argumentativa, firmando os rumos de uma sociedade utilitarista (BALL; MAINARDES, 2011). Como argumentou Ball (2012, p. 38), a performatividade imposta há muito está sustentada na base de textos políticos e em algumas teorias sociais, sustentando a primazia da razão instrumental.

No momento da pandemia e do ensino remoto, e após o retorno presencial, acaba-se exercendo força geradora da emergência de uma nova subjetividade no professor (BALL, 2012, p. 36). Portanto, o processo acaba por conduzir os docentes para serem produtores, se não, empreendedores e gestores educacionais, que acabam pagando o preço da destituição do seu direito à participação nas deliberações políticas educacionais. E na pandemia, os professores ainda são mais "re-trabalhados", para que possam sucumbir à emergência de novas formas de relações sociais, apoiadas na competição, eficiência, flexibilidade e produtividade, processo que amplia sua desvalorização na condição de trabalhador assalariado (BALL, 2002, p. 14).

A suspensão das aulas e o posterior retorno presencial fez emergir várias contradições: os professores silenciados e submetidos ainda são imprescindíveis para a manutenção do cotidiano das famílias das classes trabalhadoras. Porque eles podem ser capazes de se desdobrarem para que a educação não fique à mercê de improvisações de estratégias, mesmo que de forma simplista, como aqui foi descrito, explora e oprime os professores.

Como afirmou Freire, os professores sofrem o interdito de sua palavra, se sentem alijados do controle do seu próprio trabalho,

entendendo que o "trabalho docente não escapa à injunção capitalista da alienação" (MARX, 2001, p. 113). O que ocorre é ainda mais exploração da natureza trabalho docente, porque naturalizam-se práticas sociais que desvalorizam o professor como sujeito social, uma situação quase sem resolução gerando o interdito de sua participação social e política respeitável, o que gera sofrimento frente a desvalorização do seu trabalho.

É interessante a forma como Ball (2012, p. 16) descreve o processo a partir da ótica do professor: em função da performance imposta, seu "coração é aberto e esvaziado", o que envolve o não questionamento, mas também uma transmutação pessoal e profissional que o filia a uma pedagogia da hegemonia e das competências. O pior é que isso ocorre não sem violência, dilacerações, adoecimentos. Soma-se a análise de Freire (1996) que afirma que ao se retirar a palavra do professor, retirar-lhe o lugar de sujeito comprometido. Lembremos que silenciar suas vozes, é silenciar vozes alternativas de resistência.

Em plena pandemia do Covid-19, para além da profunda transformação de ação pedagógica, a contradição colocou o professor no lugar do não encontro de si próprio, levando-o a sensação de falta de "autenticidade" nos processos educativos (BALL, 2002, p. 14). O processo, como descreveu Ball (2002, p. 14), inviabiliza o diálogo em todas as suas formas, fazendo com que se instale certa "insegurança ontológica" entre os professores, e essa os leva a questionar o seu fazer, sua importância social, colocando-o numa posição de intensa insatisfação.

Tudo ocorre com o intuito de direcionar o exercício da prática social via educação. Afinal, "um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência" (FREIRE, 1996, p. 05)

Pode haver uma contra palavra à performatividade e silenciamento dos professores?

> [...] não há palavra verdadeira que não seja práxis (FREIRE, 1996, p. 89-90).

Sobre a performatividade imposta aos professores, tem-se a alteração da ação dos docentes, logo, minimiza-se as possibilidades de ação-reflexão a partir da educação. Por certo, conforme a descrito por Freire, faz parte da performatividade imposta a impossibilidade do diálogo em sala de aula, e, na particularidade do professor, ao se tirar sua palavra (ou desqualificá-la), compromete-se a capacidade de sua práxis educativa.

No sentido freireano, a palavra é o ser humano transformado em diálogo, consequentemente ela expressa sua existência. Existir "humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo". Isso não é possível no silêncio, os homens se fazem, "na palavra, no trabalho, na ação-reflexão". Daí afirmarmos que a palavra verdadeira seja transformadora do mundo", como afirmado na epígrafe desse tópico (FREIRE, 1996, p. 77).

Com Freire (1985, p. 27) assumimos que a palavra é "a raiz da transformação do mundo", e ela se expressa na sala de aula via dialogia ou "ato de perguntar". Do que se pode entender que a palavra é assumida como logos que sempre fará parte da tomada de consciência dos oprimidos sobre a realidade de opressão na qual estão colocados. Para o professor, dizer o mundo a partir da sua ação pedagógica pode conter a palavra da denúncia e o seu "eco [...] pode, então, se fazer liberdade" (MESQUIDA; AKKARI, 2018, p. 1107).

Qualquer aspecto que silencie a palavra docente enquadra-se na performatividade da matriz neoliberal. Com a pandemia do Covid-19, os professores foram chamados a serem performativos da estratégia mantenedora de uma educação

duvidosa sob o discurso de ser emergencial. Essa matriz gerou/gera inautênticas formas de pensar e de existir e, pior, ao retirar a palavra dos docentes, em sua grande maioria, os torna apáticos e apolíticos (MAGALHÃES; FURTADO; MENA, 2020b).

A "palavra" de denúncia tende a desaparecer frente às várias atrocidades do momento. E por serem colocados no lugar de um sujeito não pronunciante, que perde ou tem diminuída sua capacidade de reflexão, infortunadamente também diminuem novos questionamentos e resistências (MAGALHÃES; ARAUJO; ARGÜELLO, 2020a).

Freire mostra ser essencial sustentar a interlocução do professor, primeiro, porque para ele o "existir, humanamente, exige pronunciar o mundo"; segundo, porque "emancipar é retomar esse mundo pronunciado" (FREIRE, 1996, p. 77). Do que se entende o porquê o investimento no silenciamento dos professores no período pandêmico, o que seria o mesmo que alojá-los no lugar da desumanização-opressão-violência (MAGALHÃES; FORTUNATO; MENA, 2020b). Em Pedagogia do Oprimido, Freire (1996. p. 62) traz o sentido da palavra que expressa e esclarece e, na medida do possível, o horizonte nuclear da desumanização dos docentes nos leva entender que o processo neoliberal sustenta a palavra de injustiça, sobretudo ao se pautar na exploração, opressão e violência.

Para Freire, são caminhos de uma "humanidade roubada", processo que traz novas exigências de trabalho docente que

> não operam tão somente na esfera do trabalho, mas também, operam no indivíduo e na sua trajetória, em sentido lato, de vida e, em sentido específico, profissional; na medida em que, este, para se inserir no mercado de trabalho e construir uma carreira, deve corresponder às demandas ou preencher os requisitos necessários à atividade ou vaga oferecida, mesmo que isso possa vir afetar a formação de sua subjetividade (LUZ; SILVA, 2016).

Como sustenta a citação de Luz e Silva (2016), são novas formas de controle do professor, formas de autocontrole pelo comprometimento do sujeito com seu campo de trabalho, frente as exigências de "competências necessárias ao crescimento profissional exitoso". Mas, na verdade, esse é o discurso ideológico sendo reforçado, porque se trata de novas "formas de controle a respeito das políticas da vida que se constituiu" (OLTRAMARI, 2011, p. 75).

Pode-se dizer que ser trata de uma velha-nova reconfiguração da organização do mundo do trabalho docente, a qual trouxe uma nova linha de frente aos modos de trabalhar no contexto da pandemia que afeta seus modos de viver. Ao finalizar esse tópico, concluímos que na atualidade da pandemia, com ensino remoto ou no retorno ao presencial, a "perda da palavra" representa para o professor, seguindo as observações de Freire, a expressão da relação entre alienação e opressão que se busca consolidar, ou seja, a submissão dos docentes. Além de sujeitar o professor, o desqualifica, bem como a educação pública, e ao fim e ao termo, exige-se a redefinição epistemológica dos processos formativos, implicando numa alteração da epistemologia do próprio campo educacional, mas esse é outro assunto importante e que ainda precisa ser bastante discutido.

(In)Conclusões

A contra palavra freireana como enfrentamento e resistência a educação hegemônica do silêncio

> Paulo Freire reinventa a interface do diálogo, no modo de se inscrever – escritor e leitor (...) naquilo que pronuncia(m) e le(em). (...) Freire produziu (...) livros-falados ou livros-dialogados, que mantêm a

> vivacidade do discurso e a leveza da oralidade em uma experiência dialógica significativa do trabalho em comunhão (RAMOS, 2021, p. 1176).

Evocar a perspectiva de Paulo Freire, como aqui assumido, reforça a possibilidade de enfrentar a retirada da palavra dos professores e, principalmente em tempos de pandemia Covid-19 ou dos eventos que se desenrolam a partir dela, trata-se de assumir que a palavra de Freire é uma alternativa de resistência, pois se propõe anti-hegemônica. Também é sustentar que há efeitos maléficos que atuam na imposição de hierarquias postas na formação dos sujeitos, no sentido de resistir à ação hegemônica culturalmente reprodutiva, que se utiliza da educação institucionalizada, como estratégia de manutenção do status quo na sociedade capitalista. E ainda, porque a concepção de educação, conforme proposta de Paulo Feire, tem sua gênese no envolvimento direto com a educação dos "silenciados" pelo sistema (entre eles os professores, como dissemos), sendo, então, contraditoriamente, um caminho para a mudança da *educação hegemônica do silêncio.*

De certa maneira, a perda da palavra/diálogo, como sentida pelos professores, diz que o exercício da hegemonia, pela classe dominante, acaba levando-os como oprimidos, a colaborarem com sua própria opressão e dominação (GRAMSCI, 1968). Nesse sentido, se os professores ficarem presos na regência de uma educação de silêncios, o seu processo de silenciamento estará diretamente relacionado a perda do princípio da liberdade, pois trata-se do exercício da manipulação da consciência.

Embora as contradições existam no processo, as possibilidades de mudanças são fortemente veladas. Por isso, a cada dia dessa pandemia e após ela, sempre se irá investir na retirada da "palavra" dos docentes (FREIRE, 1979), como tentamos descrever.

O professor supostamente compreende isso ou precisa conscientizar-se. Por ser o portador epistemológico de várias concepções ligadas a educação – ensino, homem, mundo, sociedade -, torna-se um perigo frente a real possibilidade de tornar-se cofundador de uma educação para a fala, para a formação do orador (no sentido daquele que defende seus direitos), daquele que acabaria sendo um suicídio para a sociedade opressiva (GADOTTI, 2003).

No reconhecimento da dialética do processo, sabemos que há sempre "outros significantes" que confirmam a realidade aqui analisada e embora haja sempre, em toda a parte, "aqueles outros" incômodos "refutadores descrentes (BERGER, 1973, p. 56). No entanto, sustentamos com Freire, que coletivamente aliançados ao comprometimento com a experiência histórica, política, cultural e social deste país, se faz sempre necessário a defesa de uma educação humanizadora, e com ela toda a possibilidade da expressão de liberdade, a qual dá voz a palavra, reeditando a relação do professor consigo próprio, com o meio e com o grupo no qual está inserido.

Particularmente, parece ser bastante salutar, em termos de se fortalecer uma educação que se expressa como rota de esperança e de liberdade, reconhecer o valor da palavra do professor buscando entender que ainda se carece de ações que favoreçam a expressão da "palavramundo", não só dos docentes, mas de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Vamos nos manter no caminho que descortina novas respostas!

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.8, n.3, p. 348-365, 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047 Acesso em: 15 jan. 2022.

BALL, Stephwn J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v07n01/v07n01a03.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.

BALL, Stephwn J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, 15(2), pp. 03-23. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/1455/369. Acesso em: 10 jun. 2022.

BALL, Stephwn J.; MAINARDES, Jeferson. **Políticas Educacionais-questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 288p., 2011.

BERGER, Peter L. **Um Rumor de Anjos**. Ed. Vozes, RJ, 1973.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas:** aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CAVALCANTI, Rodrigo de Camargo. Capitalismo humanista, a retórica patética e o espírito de Omertá. **Thesis**, São Paulo, ano VIII, n. 18, p. 20-40, 2° semestre, 2012. Disponível em: http://www.cantareira.br/thesis2/ed_18/art_2_omerta.pdf. Acesso em: 13 ago. 2022.

COSTA, José Junio Souza da. A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia**. Volume VII – Número 18. Faculdade Católica de Pouso Alegre, 2015. Disponível em: https://www.theoria.com.br/edicao18/06182015RT.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

NAKANO, Tatiana de Cassia; ROZA, Rodrigo Hipólito; OLIVEIRA, Allan Waki de. Ensino remoto em tempos de pandemia: reflexões sobre seus impactos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1368-1392, jul./set. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1368-1392. Acesso em: 15 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas. In: **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: 45. ed. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Grubhas, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol 2. Edição e tradução de Carlos N. Coutinho. Co-edição de Luiz Sergio; Henriques e Marc Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUATTARRI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development,** 9(7): 1-29, e521974299, 2020. : http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299

LUZ, Amanda Ribeiro da; SILVA, Frencielle Molon da. Reflexões sobre a inserção profissional como processo de produção de subjetividade individuada. *IV* **Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais**. Porto Alegre, RS, Brasil, 2016.

MAGALHÃES, S. M. O. Epistemologia da práxis: enfoque emancipatório e contra hegemônico na produção acadêmica. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 13, n. 30, p. 459–473, 2019. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1436. Acesso em: 22 mar. 2022.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; ARAUJO, Sonia; ARGÜELLO, Susana. Agudización ultra neoliberal, educación y formación docente en Brasil y Argentina. **Revista Inter-Ação**. Dossiê Neoliberalismo e educação: a escolarização pública e democrática sob risco. Goiânia, v. 45, n. 1, jan/abr., 2020a. https://doi.org/10.5216/ia.v45i1.62687

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; FORTUNATO, Ivan; MENA, Juan. A universidade como resistência: em busca de uma epistemologia da práxis. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, 2020b. https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8655480

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A atitude do professor ensina, seu gesto fala: a trama da dimensão ética no campo da docência universitária. **Série-Estudos** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 39, p. 199-212, jan./jun. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.20435/2318-1982-2015-v.39(12). Acesso em: 10 mar. 2022.

MANCEBO, Denise. Pandemia e educação superior no Brasil. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 14, p. e4566131, 2020a. DOI: 10.14244/198271994566. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4566. Acesso em: 22 mar. 2022.

MANCEBO, Denise. Trabalho remoto na Educação Superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia. **Revista USP**. São Paulo. n. 127 p. 105-16. out./nov./dez., 2020b. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180086/166676. Acesso em: 10 mar. 2022.

MARX, Karl. **O Capital***:* crítica da economia política. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001. Livro I. (18ª ed.).

MESQUIDA, Peri; AKKARI, Abdeljalil. O logos freireano: os paradoxos da palavra que quebra o silêncio e liberta. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1086-1109, out./dez. 2018. *https://doi.org/10.7213/1981-416x.18.059.ds05*

NAKANO, Tatiana de Cassia; ROZA, Rodrigo Hipólito; OLIVEIRA, Allan Waki. Ensino remoto em tempos de pandemia: reflexões sobre seus impactos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1368-1392, jul./set. 2021. http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1368-1392

NEVES, Lucia M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: Reunião Nacional da Anped, 36., 2013, Goiânia, GO. **Anais** [...]. Goiânia: Andep, 2013.

NUNES, Cleiton Santos. A educação da subjetividade em Kierkegaard e Paulo Freire. Pensando. **Revista de Filosofia**. Vol. 2, Nº 4, 2011.

OLIVEIRA NETO, José Firmino de; ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; OLIVEIRA, Leandro Gonçalves Oliveira. O trabalho docente na universidade no contexto da pandemia da COVID-19: práxis e alienação. **Poíesis Pedagógica**, Catalão - GO, v. 19, e-69674, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/69674/38424. Acesso em: 15 mar. 2022.

OLTRAMARI, Andrea Poleto. A carreira e sua auto-gestão. In: FERRAZ, Deise Luiza da Silva; OLTRAMARI, Andrea Poleto; PONCHIROLLI, Osmar. (Org). **Gestão de pessoas e relações de trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011. p.102.

RAMOS, Bruna Sola da Silva. Cartas a Paulo Freire: denúncias de opressão, anúncios de liberdade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1174-1197, jul./set. 2021 e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. PUC-SP. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v19n3/1809-3876-curriculum-19-03-1174.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 8. ed. São Paulo: Cortez. Coleção Questões da nossa época, v. 16; 1999.