

Entre o Sentir e o Conhecer: A Experiência Educativa na Perspectiva de Paulo Freire

Between Feeling and Knowing: The Educational Experience in Paulo Freire's Perspective

Rodrigo Severo¹

Edemar Rotta²

Danielli Regina Scarantti³

Resumo

A educação, na perspectiva freireana, transcende a mera transmissão de conhecimento, constituindo-se em um processo de impregnação de sentido no viver e no agir humano, conforme inspira Paulo Freire quando refere que o ato de educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante. É sob essa ótica, que o presente estudo se propõe a investigar as inter-relações entre "educação" e "sentir", compreendendo a prática educativa como experiência existencial que integra emoção, conhecimento e convivência. A investigação com objetivos exploratórios e enfoque qualitativo, fundamenta-se em revisão bibliográfica, tomando como eixos teóricos a emoção e o conhecimento, a metáfora da rede, as metodologias ativas e as aulas peripatéticas. Busca-se compreender os fundamentos que sustentam a proposta freireana de vivenciar a educação como processo de significação, no qual o aprender é atravessado pela sensibilidade e pela experiência compartilhada. Os resultados indicam que a vivência educativa deve se apoiar no "sentir" — entendido como dimensão ontológica do aprender —, promovendo a conexão entre as realidades "intra" e "extra" sala de aula, e fortalecendo o vínculo entre saber, emoção e prática educativa.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação significativa. Metodologias ativas. Emoção e conhecimento. Aulas peripatéticas.

ABSTRACT

Education, from a Freirean perspective, transcends the mere transmission of knowledge, constituting a process of imbuing meaning into human life and action, as Paulo Freire inspires when he states that the act of educating is to "imbue with meaning everything we do at every moment." From this viewpoint, the present study seeks to investigate the interrelations between "education" and "feeling," understanding educational practice as an existential experience that integrates emotion, knowledge, and coexistence. The research, with exploratory objectives and a qualitative approach, is based on a bibliographic review, taking as theoretical axes emotion and knowledge, the network metaphor, active methodologies, and Aristotelian peripatetic classes. It aims to understand the foundations that support Freire's proposal of

¹ Doutorando e Mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas pela UFFS. Especialista em Direito Constitucional, e, em Direito Tributário Empresarial. Graduado e licenciado em Direito, e, em Ciências Contábeis. Procurador Jurídico de carreira do Município de Santa Rosa/RS e professor da SETREM/RS. Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS/Sociedade Educacional Três de Maio – SETREM. E-mail: rodrigo.severo@setrem.com.br.

² Doutor com Estágio Pós-Doutoral em Serviço Social pela PUCRS. Mestre em Sociologia pela UFGRS. Professor do Quadro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas, Campus Cerro Largo – UFFS, ocupando a coordenação do mesmo. Pesquisador nas áreas de desenvolvimento, políticas públicas, fundo público e políticas sociais. Integrante dos Grupos de Pesquisa CNPq: Teorias e Processos de Desenvolvimento; Estado, Sociedade e Políticas Públicas. Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS. E-mail: erotta@uffs.edu.br.

³ Mestre em Direito pela UNIJUÍ. Especialista em Gestão e Negócios. Graduada em Direito. Advogada e coordenadora da faculdade de Direito da SETREM. Professora do Curso de Direito da SETREM. Sociedade Educacional Três de Maio – SETREM. E-mail: danielliscarantti@setrem.com.br.

experiencing education as a process of meaning-making, in which learning is interwoven with sensitivity and shared experience. The results indicate that the educational experience must be grounded in “feeling” — understood as an ontological dimension of learning — fostering the connection between in-class and out-of-class realities and strengthening the bond between knowledge, emotion, and educational practice.

Keywords: Paulo Freire. Meaningful education. Active methodologies. Emotion and knowledge. Peripatetic classes.

1 INTRODUÇÃO

Na perspectiva freireana, a educação ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos e constitui um ato de amor e coragem, que implica compromisso ético e transformação do sujeito e do mundo. Como afirma Paulo Freire (2019, p. 127), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”; e, em outra de suas lições, destaca que “educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante” (Freire, 2013, p. 90). É nesse horizonte que se insere a presente investigação, buscando explorar as relações entre educação e sentir, compreendendo a prática educativa como experiência de vida dotada de significado. Assim, a fundamentação teórica deste estudo tem por objetivo compreender os princípios que sustentam a proposta freireana de vivenciar a educação como um processo de significação, oferecendo um embasamento conceitual que apoia e aprofunda as reflexões apresentadas no texto *Vivências “fora” da caixa*, centrado na compreensão da prática docente dentro e fora da sala de aula.

A relevância destas provocações reside na necessidade de superar paradigmas fragmentados e mecanicistas que marcaram o ensino tradicional dos séculos XIX e XX, reafirmando a importância de práticas ativas, afetivas e dialógicas que atribuam significado à experiência educativa. Ao propor uma reflexão sobre a docência inspirada por Freire, pretende-se resgatar o entusiasmo, a empatia e o compromisso social do ato de educar, entendendo a escola como espaço vivo de significados compartilhados.

Por fim, a discussão e resultados, organiza-se em cinco partes: a primeira dedica-se a apresentar aspectos teóricos que relacionam emoção e conhecimento; a segunda analisa a metáfora da rede e suas implicações didáticas; a terceira aborda as metodologias ativas; a quarta a prática docente; e, a última as aulas peripatéticas como experiências de vivência educativa. Por fim, se apresenta as reflexões conclusivas sobre a prática docente como ato de impregnar de sentido o cotidiano educacional. Assim, busca-se contribuir para o debate contemporâneo sobre a humanização da educação e a necessária reconexão entre razão, sensibilidade e prática pedagógica.

2 METODOLOGIA

A delimitação do estudo situa-se na compreensão do “viver” a educação, tomando como referência quatro dimensões interconectadas: (i) a emoção e o

conhecimento; (ii) a metáfora da “rede”, conforme proposta por Nílson José Machado (2005) em *Epistemologia e Didática*; (iii) as metodologias ativas como meio de aprendizagem significativa; e (iv) as aulas peripatéticas, inspiradas na filosofia aristotélica. A partir dessas referências, o estudo procura compreender as bases teóricas e refletir sobre a docência como prática que transcende o espaço físico da sala de aula, articulando a dimensão intra e extra sala de aula da experiência educativa.

Dessa problematização emerge a questão central que provoca a reflexão: quais fundamentos teóricos e práticos ratificam a perspectiva freireana de impregnar de sentido o ato de educar? A pesquisa, de natureza básica, modalidade teórica e objetivos exploratórios, tem enfoque qualitativo, fundamenta-se em métodos bibliográfico (indireto), e de observação reflexiva de práticas docentes (direto); buscando identificar as bases conceituais e vivenciais que sustentam a articulação entre emoção, conhecimento e prática pedagógica.

Essa metodologia tem por objetivo compreender o papel do “sentir” como dimensão ontológica do aprender, ou seja, não se aprende apenas com a razão, mas também com a emoção, a sensibilidade e a experiência vivida. O “sentir” é, portanto, uma condição de possibilidade do aprendizado — ele dá sentido e vitalidade ao conhecimento. Dimensão essencial à constituição de uma educação mais humanizada, significativa e conectada ao cotidiano, capaz de integrar emoção, conhecimento e convivência no processo pedagógico.

3 FUNDAMENTAÇÃO

A fundamentação teórica parte da premissa freireana de que educar é impregnar de sentido o que se faz, integrando emoção, conhecimento e convivência. Assim, busca-se compreender como a articulação entre emoção e conhecimento, a metáfora da rede de Nílson José Machado, as metodologias ativas e as aulas peripatéticas podem contribuir para uma educação significativa, dialógica e sensível.

Essas vivências, concebidas como experiências que envolvem o viver, o conviver e o sentir, propõem uma conexão entre o ambiente “intra” e “extra” sala de aula. Essa perspectiva visa romper com a lógica tradicional de ensino compartimentado, convidando o educador a desmontar a “caixa” — metáfora da limitação espacial e metodológica — e estabelecer pontes com o cotidiano, onde se constroem sentidos e significados. Trata-se, portanto, de uma proposta que aproxima alunos e professores por meio de uma rede de confiança e afetividade, tecida por “nós” de significados que dão sentido à prática docente.

O fundamento teórico que sustenta esta análise ancora-se na crítica aos modelos fragmentados de ensino, característicos dos séculos XIX e XX, que privilegiavam a linearidade e a transmissão unidirecional do conhecimento. Em oposição a esse paradigma, propõe-se aqui uma abordagem integrada, sustentada por quatro eixos: emoção e conhecimento; metáfora da rede; metodologias ativas; e aulas peripatéticas de Aristóteles, que compõem os pilares deste referencial.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

A relação entre a emoção e o conhecimento aproxima-se do sentimento, pois é precisamente isso que o ser humano busca em suas relações sociais — de trabalho, familiares, culturais ou educacionais. Ser social e afetivo, o indivíduo necessita estabelecer vínculos e sentir-se bem nos ambientes em que está inserido. É nesse contexto que a interação entre emoção e conhecimento se torna central para compreender o processo de aprendizagem e o papel das vivências afetivas no desenvolvimento humano.

4.1 A relação entre emoção e conhecimento

Sob essa perspectiva, emergem questões que instigam a reflexão: quais experiências permanecem na memória? Que lembranças guardamos das viagens, das músicas que acompanharam momentos felizes ou das situações que nos desafiam a superar dificuldades? Onde estávamos quando ocorreu a passagem de ídolos coletivos, como Ayrton Senna, cuja trajetória mobilizou sentimentos de orgulho e união no país? Essas lembranças, impregnadas de emoção, revelam que o que permanece em nós são as experiências que tocaram o sentimento, sedimentadas na memória e no coração.

Na trajetória escolar, também são as experiências emocionalmente significativas que marcam o aprendizado. Recordam-se os professores que despertavam a atenção, como aquele que, nos domingos matutinos de pré-vestibular, batia a régua no quadro-negro para reanimar alunos exaustos, ou o mestre que, de terno, lecionava Direito com elegância e criatividade, criando personagens para ilustrar seus exemplos — como o “menininho” de Eduardo Sabbag, que, em suas lições encantadoras de Direito Tributário, passeava de triciclo para explicar a incidência dos impostos. Esses momentos permanecem vivos porque foram impregnados de afeto e significado.

É nessa interação social, especialmente entre alunos e professores, que se estabelecem os “nós de significados”, em que o aprender e o ensinar se tornam experiências compartilhadas. O ambiente escolar afetuoso potencializa o aprendizado, pois, quando nos sentimos acolhidos e confortáveis com os que nos cercam, ampliam-se as condições para aprender. Por vezes, torna-se necessário provocar emoções por meio de práticas docentes que despertem a empatia e o entusiasmo, favorecendo a impregnação de sentido nas experiências vividas em sala de aula.

Figura 1 – “SuperFisco” personagem criado durante a pandemia na aula de Direito Tributário com alunos do 9º semestre do Curso de Direito da SETREM em Três de Maio/RS.



Fonte: Capturada pelos autores (2023).

Transmitir conhecimento exige mais do que domínio técnico: requer sensibilidade para perceber e acolher a diversidade de sujeitos, sentimentos e interesses presentes no espaço escolar. Como afirma Casassus (2008), o professor precisa identificar essas singularidades e aproximar os laços que potencializam o aprendizado. Assim, tanto a emoção quanto a cognição devem ser compreendidas em seu contexto social, pois quanto mais integradas estiverem, mais mobilizadas serão as funções cognitivas da atenção, da percepção e da memória.

A emoção envolve múltiplos processos — atenção, apreensão, sensibilidade, intuição, gosto, receio e consciência — que precisam ser observados e estimulados pelo professor. Para que a aprendizagem seja efetiva e duradoura, é necessário que desperte emoções e tenha significado; quanto maior o interesse e a motivação do aluno, maior será sua capacidade de absorver e reter o conhecimento. As emoções afetam todas as aprendizagens: quanto mais envolvidas estiverem, mais fortalecidas serão as funções cognitivas e executivas, como a planificação, a priorização e a verificação das respostas.

Estudos de Quin (2016), realizados em uma universidade australiana, demonstram que alunos e professores que estabelecem relações positivas e afetivas alcançam melhores desempenhos acadêmicos, com menores índices de evasão, suspensão e ausência. Por isso, mais importante do que convencer o aluno, é fundamental apoiá-lo na construção de laços de confiança, base do processo educativo.

A aprendizagem significativa, conforme a teoria de Ausubel (Moreira, 1999), ocorre quando novas informações são integradas a estruturas cognitivas preexistentes, formando conexões “subsunções” ou “nós” de significados (Machado, 2005). Nesse sentido, Casassus (1999), em estudo conduzido pela Unesco, destaca que um ambiente emocionalmente saudável é determinante para o desenvolvimento da aprendizagem e da vida das pessoas. O modo como o professor interage com seus alunos, é decisivo: relações interpessoais de qualidade, afetividade, mediação e empatia são fatores que impulsionam a motivação e o desempenho discente.

Tais relações fortalecem-se tanto no eixo vertical (professor–aluno) quanto no horizontal (aluno–aluno), promovendo um ambiente acolhedor e compreensivo. Aprende-se melhor quando se está bem no espaço escolar e com os que nele convivem — professores, colegas, gestores e equipe de apoio. O que assegura a

permanência dos “nós” de significados é a incorporação do sentimento à prática docente, conectando o “intra” e o “extra” sala de aula.

Nessa direção, Machado (2005, p. 164) propõe que o professor estreite as distâncias quase “numa dimensão poética”, uma vez que:

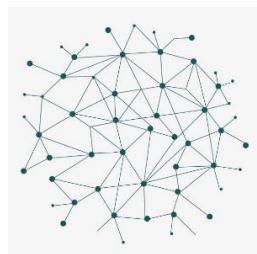
A sensibilidade e a competência do professor em estabelecer tais pontes, levando em consideração a rede de significações preexistente no universo dos alunos aproxima seu trabalho efetivamente de uma dimensão poética, que sobrepuja os aspectos meramente técnicos de seu fazer; se uma imagem vale mais do que mil palavras justamente porque pode promover articulações que somente muitas palavras podem lograr, uma proporção analógica, como um poema em ponto pequeno, pode articular inúmeras imagens, inspirando conexões muitas vezes inesperadas.

Assim, torna-se necessário “desmontar a caixa” — metáfora para romper as barreiras que isolam o espaço da sala de aula — e conectá-la ao “extra” mundo. Vivenciar a educação “fora da caixa” é ampliar o campo de visão, reconhecendo que o aprendizado não se restringe a um espaço físico, mas se constrói na relação entre os mundos interno e externo, entre o sentir e o conhecer. Como a pedagogia freireana, educar é impregnar de sentido o que se faz — dentro e fora da sala de aula —, transformando o ato de ensinar em experiência viva e significativa.

4.2 A metáfora da rede

A partir das aulas ministradas na pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP) e da leitura da obra *Epistemologia e Didática*, de Machado (2005), comprehende-se que a metáfora da “rede” possibilita trabalhar a ideia de conhecimento como um tecido interligado, no qual todos os elementos se conectam por meio de “nós” de significados. Em sua análise, Machado (2005, p. 31) busca “explorar o terreno epistemológico onde deverá ser plantada a semente da concepção do conhecimento como uma rede de significados em um espaço de representações [...]”, destacando que “a construção do significado é sempre uma ação de significar, de transformar em signo, de representar por um signo, através de um processo de abstração” (2005, p. 37). Assim, o autor propõe “[...] o desenvolvimento da ideia de conhecimento como rede, uma imagem metafórica de importância crescente nos terrenos da epistemologia e da didática” (2005, p. 121).

Figura 2 – Imagem de uma Rede, representando a rede de significados – acêntrica.



Fonte: Site de Imagens Pinterest (2023)⁴.

⁴ Imagem disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/103793966406036814/>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

Corroborando com as reflexões de Machado, Capra (1992, p. 133) afirma que “[...] a metáfora do conhecimento como uma rede [é] mais do que como uma construção, [mas] um tecido onde todos os elementos encontram-se conectados”. De modo semelhante, Adorno (1992, p. 69) complementa ao enfatizar que o conhecimento se dá em rede, “[...] onde se entrelaçam [...] intuições, autocorreções, antecipações e exageros, em poucas palavras, na experiência, que é densa, fundada, mas de modo algum transparente em todos os seus pontos”. Essas concepções reforçam a noção de que o conhecimento é um fenômeno relacional e dinâmico, construído continuamente nas interações sociais e cognitivas.

Nesse contexto, Machado (2005) descreve que a construção de significados nos “nós” da rede envolve princípios básicos, como:

- compreender é aprender o significado;
- aprender o significado de um objeto ou de um acontecimento é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos;
- os significados constituem, pois, feixes de relações;
- as relações entre tecem-se, articulam-se em teias, em redes, construídas social e individualmente, e em permanente estado de atualização;
- em ambos os níveis – individual e social – a idéia de conhecer assemelha-se à de enredar (2005, p. 138).

A partir dessas referências, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem se inicia com a formação dos primeiros “nós” de significados, estabelecidos já no primeiro dia de aula, quando professores e alunos se conhecem, compartilham experiências e constroem vínculos. Essa aproximação pessoal e afetiva dá origem à rede de conexões simbólicas que sustentará o aprendizado ao longo do semestre, pois a metáfora da rede constitui:

[...] um “espaço de representações”, constituindo uma teia de significações. Os pontos (nós) são significados – de objetos, pessoas, lugares, proposições, teses...; as ligações são relações entre os nós, não subsistindo isoladamente, mas apenas enquanto pontes entre pontos. Desenha-se, assim, desde o início, “uma reciprocidade profunda”, uma dualidade entre nós e ligações, entre interseções e caminhos, entre temas ou objetos e relações ou propriedades: os nós são feixes de relações; as relações são ligações entre os dois nós (Machado, 2005, p. 139-140).

Ainda segundo o Autor, “[...] a metáfora da rede contrapõe-se diretamente à ideia de cadeia, de encadeamento lógico, de ordenação necessária, de linearidade na construção do conhecimento” (Machado, 2005, p. 140). Isso significa que não há um percurso único ou hierarquizado para percorrer a rede — “nenhum nó é privilegiado nem univocamente subordinado a outro” —, o que confere ao processo de conhecer um caráter plural e aberto.

Assim, a metáfora da rede está associada ao ato de tecer significados, conectando múltiplos pontos de encontro. O conhecimento, nesse sentido, é acêntrico: não há um núcleo fixo, mas uma multiplicidade de centros possíveis. A rede distingue-se, portanto, da teia, que pressupõe um ponto central, ao passo que a rede se constrói de forma rizomática e expansiva, em contínua recomposição. Essa concepção permite compreender o ensino como um processo de ligação entre o “intra” e o “extra” sala de aula, articulando conteúdos formais com vivências cotidianas.

Figura 3 – Imagem de uma teia cêntrica.



Fonte: site “segredos do mundo” (2023)⁵.

Tecer o conhecimento é, portanto, estabelecer pontes entre o mundo vivido e o conhecimento sistematizado, “intra” e “extra” sala de aula. Exemplo disso pode ser observado quando um professor de escola rural contextualiza o ensino a partir da realidade dos alunos: em tal ambiente, tratar de “condomínios edilícios”, típicos de centros urbanos, teria pouco sentido. Assim, o educador deve construir significados que dialoguem com o universo concreto do aprendiz, promovendo conexões genuínas entre experiência e saber.

Figura 4 – Imagem da representação do tecer a Rede entre o intra e extra sala de aula



Fonte: elaborado pelos autores (2023).

As ligações — ou caminhos — entre temas, objetos e relações constituem a essência da rede de significados, formando uma estrutura não linear, destituída de hierarquia ou rigidez racional. Essa concepção contrasta com o modelo cartesiano de ensino defendido por René Descartes, baseado na decomposição e na linearidade, em que o conhecimento se organiza em etapas fixas de causa e efeito. Em oposição a essa lógica, a rede pressupõe fluidez, transversalidade e interdependência.

Contudo, navegar por essa rede requer um “mapa” — um plano de orientação que ajude a conectar os “nós” e evitar a dispersão. Assim como um navegador precisa traçar rotas, o professor necessita planejar caminhos didáticos que conduzam à construção de significados. Se o mapa for insuficiente, o percurso se torna confuso; se for excessivamente detalhado, perde-se a clareza. Cabe ao professor, como capitão e cartógrafo, ajustar a rota, traduzindo o percurso em uma linguagem acessível aos alunos e permitindo que cada um encontre seu próprio caminho de aprendizado. Nesse sentido, apresentar o plano de ensino no início do semestre equivale a oferecer o mapa e as referências que orientarão a travessia coletiva do conhecimento.

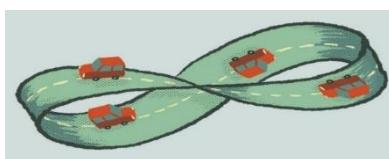
Borges (1982), em sua obra *Sobre o rigor da ciência*, ilustra poeticamente essa ideia ao narrar a história de um mapa tão exato que se igualava ao território que representava — e, justamente por isso, tornava-se inútil. Nesse conto, o cartógrafo fez o mapa com exatidão milimétrica, contudo a exatidão era tamanha que o mapa de nada servia pois era do tamanho do império, e sequer os navegadores conseguiam

⁵ Fonte da imagem: <https://segredosdomundo.r7.com/teias-de-aranha/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

levá-lo junto nas embarcações. Assim também ocorre no ensino: um planejamento rígido, que busca controlar cada detalhe, perde seu propósito educativo. A rede, ao contrário, valoriza a incompletude, o imprevisto e o diálogo entre caminhos possíveis.

Nessa perspectiva, o planejamento e a orientação não são estruturas externas à rede de significados, mas parte integrante dela. A rede é o próprio espaço da experiência, o lugar onde se constroem as vivências e as conexões entre o “intra” e o “extra” sala de aula. Desmontar a “caixa” — metáfora do ensino isolado — é, portanto, abrir-se ao movimento e ao diálogo, estabelecendo um percurso contínuo entre as dimensões internas e externas do aprender.

Figura 5 – Imagem ilustrando a faixa de Moebius.



Fonte: Revista Superinteressante (2023)⁶.

Tal como a faixa de Moebius, em que não há distinção entre o lado de dentro e o de fora, o processo educativo é uno: professor e aluno compartilham o mesmo fluxo de conhecimento, em um movimento constante de inter-relação. Assim, não existe o saber do professor separado do saber do aluno, mas um tecer conjunto de significados, construído por meio dos “nós” que sustentam a rede viva da aprendizagem.

4.3 Metodologias ativas

As metodologias ativas possibilitam que o discente assimile, compreenda e ressignifique os conteúdos, tornando-se o centro do processo de aprendizagem. Inspirado em Freire (2001), o processo educativo deve ser dialógico e participativo, de modo que o conhecimento seja construído coletivamente, com o aluno assumindo o papel de sujeito ativo e não de mero receptor passivo de informações. Essa concepção valoriza o diálogo, a reflexão e a ação como elementos essenciais para a transformação do aprendizado, orientando a prática docente para a emancipação do educando.

O ambiente da sala de aula, portanto, deve ser colaborativo e dinâmico, superando a passividade do “assistir à aula” como se fosse um filme. Tal postura, de comprovada ineficácia (Freire, 1996), não promove níveis satisfatórios de compreensão e retenção do conhecimento. Em contrapartida, o espaço educativo deve favorecer a participação ativa dos estudantes, incentivando-os a discutir, questionar, construir e reconstruir saberes em conjunto, em um movimento contínuo de diálogo e cooperação.

Inspirando-se também em Aristóteles, que valorizava a prática e a experiência como fundamentos do aprendizado, as metodologias ativas incentivam os alunos a

⁶ Fonte da imagem: <https://super.abril.com.br/coluna/oraculo/o-que-e-a-fita-de-moebius/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

aplicar o conhecimento em situações reais e práticas, favorecendo uma aprendizagem mais profunda e significativa. A aplicação concreta dos conceitos teóricos permite aos estudantes reconhecer a relevância do que aprendem e desenvolver habilidades críticas, reflexivas e sociais para além dos limites da sala de aula.

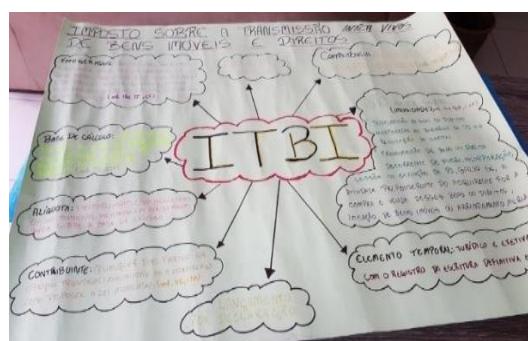
O compartilhamento da responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem entre professor e alunos é outro aspecto central dessas metodologias. Cabe ao docente apresentar com clareza as estratégias pedagógicas, os objetivos e as referências do percurso formativo — o “mapa” que orienta a construção dos “nós” de significados na rede do conhecimento. Essa corresponsabilidade favorece a motivação e o engajamento, permitindo que o estudante perceba o valor de sua participação e comprehenda seu papel ativo na consolidação dos saberes.

Ao incorporar metodologias ativas, o professor atua como facilitador e mediador do conhecimento, conduzindo os alunos em suas jornadas de aprendizagem e estimulando o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência crítica. Tal abordagem busca formar indivíduos capazes de compreender e intervir na realidade social, assumindo a educação como prática transformadora.

4.4 Práticas docentes

Diversas práticas docentes exemplificam esse cenário. O uso do “colão” — resumo manuscrito do conteúdo estudado — nas avaliações, estimula o aluno a revisar o material em casa, refletindo sobre os conceitos e selecionando o que julga mais relevante. Além de auxiliar na fixação dos conteúdos, o “colão” transforma o momento avaliativo em uma oportunidade de reaprendizagem.

Figura 6 – Imagem do “Colão” realizado em 2022 por uma aluna, durante a prova com alunos do 10º semestre no Curso de Direito da DETREM em Três de Maio/RS.



Fonte: capturado pelos autores (2023).

As atividades “conformativas” de saberes, ou avaliações, também podem ser realizadas de maneira inovadora e lúdica, em consonância com os princípios das metodologias ativas. Avaliar, nesse contexto, é construir conhecimento coletivamente, permitindo que cada aluno contribua, aprenda e se desenvolva por meio da cooperação.

Entre algumas das estratégias, estão os jogos e dinâmicas — como o “passa ou repassa” e o “show do milhão” —, que estimulam a interação, o raciocínio e o trabalho em equipe. Essas atividades tornam o processo avaliativo mais interessante

e significativo, promovendo o aprendizado colaborativo e o fortalecimento dos vínculos interpessoais.

Figura 7 – Imagem de registro do “Show do milhão” realizado em 2023 com alunos do 10º semestre no curso de Direito da SETREM em Três de Maio/RS.



Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Outro exemplo relevante é a prova “cochicho”, em que os alunos, organizados em grupos, discutem livremente os conteúdos por um tempo determinado. Essa troca espontânea de saberes permite identificar e resolver dúvidas coletivamente, fortalecendo a compreensão e promovendo o aprendizado crítico e colaborativo. Esse momento de diálogo é crucial, pois muitas vezes os alunos conseguem identificar e resolver problemas entre si de forma que o professor não teria percebido. Muitas vezes, os próprios alunos são capazes de explicar conceitos aos colegas de forma mais acessível, ampliando o alcance e a profundidade do conhecimento.

Figura 8 – Imagem de registro da prova “Cochicho” com alunos do 10º semestre no Curso de Direito da SETREM em Três de Maio/RS no componente de Direito Tributário II.



Fonte: capturado pelos autores (2023).

No campo das práticas pedagógicas no curso de Direito, busca-se desenvolver um olhar reflexivo sobre profissões que, por vezes, são “esquecidas”, como a advocacia e docência. Em virtude do forte direcionamento aos concursos públicos, muitos acadêmicos veem a advocacia como segunda opção, e docência, como carreira distante. No entanto, formar futuros professores de Direito é essencial para a continuidade e renovação do saber jurídico, além de possibilitar a construção de uma prática acadêmica crítica e socialmente comprometida.

Figura 9 – Imagem de registro da eleição do “tributarista” e “docente” da turma, realizada em 2022 com alunos do 10º semestre no curso de Direito da SETREM em Três de Maio/RS no componente de Direito Tributário.



Fonte: capturado pelos autores (2023).

Com esse propósito, durante as aulas de Direito Tributário, adota-se uma abordagem ativa e participativa, voltada à identificação e ao incentivo de estudantes que demonstrem interesse ou aptidão para essas carreiras. Nessa proposta, elegem-se anualmente um “advogado tributarista” e um “docente da turma”, papéis que estimulam o exercício dessas profissões em simulações de práticas jurídicas e didáticas. Essa dinâmica transforma a sala em um laboratório de experiências profissionais, no qual os alunos são protagonistas de sua formação e aprendem a valorizar diferentes possibilidades de atuação.

Além disso, as dinâmicas de grupo e jogos de simulação — como o uso de Lego, ou jogo de tabuleiros, como *Banco Imobiliário* e *Jogo da Vida*, adaptados para o ensino do Direito — revelam-se ferramentas eficazes para trabalhar conteúdos complexos de forma interativa. Essas estratégias, ao aliarem ludicidade e rigor conceitual, favorecem o desenvolvimento de competências como liderança, tomada de decisão e cooperação, consolidando o aprendizado de maneira significativa.

Figura 10 – Imagem de registro da prática simulada, realizada em 2023 com alunos do 2º semestre no curso de Direito da SETREM em Três de Maio/RS no componente de TGP.



Fonte: capturado pelos autores (2023).

Figura 11 – Imagem de registro de uma aula com preparação especial da sala realizada em 2023 com alunos do 10º semestre no curso de Direito da SETREM em Três de Maio/RS no componente de Direito Administrativo.



Fonte: capturado pelos autores (2023).

Figura 12 – Imagem de registro de apresentação de trabalho em formato de reunião realizada em 2023 com alunos do 10º semestre no curso de Direito da SETREM em Três de Maio/RS no componente de Direito Tributário II.



Fonte: capturado pelos autores (2023).

Figura 13 – Imagem de registro de aula sobre paraísos fiscais, realizada em 2022 com alunos do 9º semestre no curso de Direito da SETREM em Três de Maio/RS.



Fonte: capturado pelos autores (2022).

Figura 14 – Imagem de registro de aula realizada em 2024 com LEGOS com alunos do 2º semestre no curso de Direito da SETREM em Três de Maio/RS no componente de TGP.



Fonte: capturado pelos autores (2023).

Figura 15 – Imagem de registro de aula realizada em 2024 utilizando jogos de tabuleiro “jogo da vida” com alunos do 2º semestre no curso de Direito da SETREM em Três de Maio/RS no componente de TGP.



Fonte: capturado pelos autores (2024).

Em síntese, ao incorporar as metodologias ativas na prática pedagógica, o professor transforma a sala de aula em um espaço de diálogo, reflexão crítica e aplicação prática do conhecimento. Essas práticas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, estimulam a autonomia e a corresponsabilidade discente e contribuem para a formação de profissionais críticos, proativos e comprometidos com a transformação social — capazes de aprender e ensinar “fora da caixa”, como propõe a educação significativa de Paulo Freire.

Figura 16 - Imagem de registro de aula em 2024 utilizando jogos de tabuleiro “jogo da vida” com alunos do 2º semestre no curso de Direito da SETREM em Três de Maio/RS no componente de Direito Tributário I.



Fonte: capturado pelos autores (2024).

4.5 As aulas peripatéticas de Aristóteles

A inspiração para vivências “fora da caixa” remonta às aulas peripatéticas de Aristóteles, realizadas no Liceu, em Atenas. O filósofo ensinava caminhando com seus discípulos, fundamentando sua prática no empirismo, segundo o qual o conhecimento é adquirido pela experiência sensível e pela observação do mundo real. Dessa forma, Aristóteles propiciava aos alunos a oportunidade de vivenciar o conteúdo de modo concreto, conectando o “intra” e o “extra” sala de aula, isto é, o espaço do pensamento teórico e o da realidade prática. Essas experiências sensoriais, emocionais e cognitivas transformavam o aprendizado em uma vivência rica de significados e mais acessível à compreensão.

Figura 17 – Imagem de registro com alunos do 10º semestre no curso de Direito da SETREM em Três de Maio/RS lecionando nas dependências SETREM em Três de Maio/RS.



Fonte: capturado pelos autores (2022).

Esse método de ensino, que leva o aprendizado para além das paredes da sala de aula, aproxima-se dos princípios da pedagogia de Paulo Freire, para quem a educação deve ser dialógica, emancipatória e centrada na experiência vivida. Freire (2001) enfatiza que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção coletiva, valorizando o saber prévio do educando e sua inserção no mundo. Assim, ao incorporar os elementos do cotidiano e da realidade social dos

alunos, o processo educativo torna-se mais impactante, promovendo uma aprendizagem significativa e uma compreensão crítica da realidade que os cerca.

Figura 18 – Imagem de registro de aula “Caça aos tributos” com alunos do 9º semestre no curso de Direito da SETREM em Três de Maio/RS nas dependências da instituição.



Fonte: capturado pelos autores (2023).

A integração entre a pedagogia freireana e o método peripatético aristotélico cria um ambiente educacional dinâmico, reflexivo e interativo, no qual os estudantes são convidados a explorar, questionar e ressignificar os conhecimentos adquiridos. A vivência prática, aliada à reflexão crítica, potencializa o aprendizado e o torna um processo ativo e transformador, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes, críticos e socialmente comprometidos.

Figura 19 – Imagem de registro de atividade realizada no espaço “Ágora grega” com alunos do 10º semestre no curso de Direito da SETREM em Três de Maio/RS nas dependências da instituição.



Fonte: capturado pelos autores (2023).

Dessa forma, o uso dessas metodologias ativas visa proporcionar uma educação que transcendia o simples acúmulo de informações, transformando o ato de aprender em uma experiência integral — cognitiva, afetiva e ética. Trata-se de favorecer um aprendizado enriquecedor e significativo, que desperte a curiosidade, estimule a autonomia e forme indivíduos sensíveis às demandas e aos desafios do mundo contemporâneo.

Dentro dessa perspectiva, modificar o espaço de aprendizagem — seja alterando o local da aula, a disposição das classes ou a metodologia — amplia as

possibilidades de construção do conhecimento. Realizar uma aula ao ar livre, em uma biblioteca, sob uma árvore ou em um espaço alternativo, pode renovar o interesse e melhorar a assimilação do conteúdo. Atividades como uma “caça aos tributos”, que mobilizam o corpo, o raciocínio e a interação social, exemplificam as vivências “fora da caixa” que dinamizam o processo educativo, rompendo com a rigidez da sala tradicional e tornando a aprendizagem mais viva, criativa e significativa.

5. CONCLUSÃO

Retomando a questão que orientou esta investigação — sobre quais fundamentos teóricos e práticos ratificam a perspectiva freireana de impregnar de sentido o ato de educar —, verificou-se, ao sintetizar a articulação entre educação e sentir — inspirada em Paulo Freire — uma perspectiva para compreender o “viver” a educação como prática de significação. Ao mobilizar quatro eixos teórico-práticos — (i) emoção e conhecimento, (ii) metáfora da rede, (iii) metodologias ativas e (iv) aulas peripatéticas de matriz aristotélica — evidenciou-se que a aprendizagem se adensa quando o “intra” e o “extra” sala de aula se conectam por nós de significados que estabilizam e aprofundam a experiência formativa.

No plano teórico, os achados confirmam a pertinência do referencial freireano sobre a impregnação de sentido do ato de educar, convergindo com a epistemologia em rede de Machado (conhecimento como tecido relacional) e com a práxis aristotélica (aprender pela experiência). Essa triangulação, junto com as metodologias ativas, sustenta a tese de que o “sentir” é dimensão ontológica do aprender, integrando emoção, cognição e convivência como condição para uma educação humanizada e reflexiva.

As implicações práticas, a partir da observação releviva, indicam que estratégias ativas (debates, estudos de caso, projetos colaborativos, saídas de campo e dispositivos de avaliação participativa) elevam o engajamento, fortalecem a memória significativa e promovem a transferência do conhecimento para contextos reais. A docência mediadora — que planeja “mapas” de navegação na rede de significados, explicita objetivos e compartilha responsabilidades — favorece a continuidade dos “nós” formados ao longo do percurso formativo.

Recomenda-se, para políticas pedagógicas e planejamento institucional, (a) ampliar tempos e espaços para práticas como as referidas, (b) institucionalizar formação docente continuada em metodologias ativas e mediação afetivo-cognitiva, (c) alinhar avaliação a processos colaborativos e reflexivos e (d) promover comunidades de prática para circulação de experiências entre docentes, consolidando repertórios metodológicos baseados em evidências.

Portanto, em resposta ao problema investigado, conclui-se que há fundamentos teóricos e práticos que ratificam a perspectiva freireana de “impregnar de sentido” o ato de educar: quando o professor integra emoção, conhecimento e convivência, conectando “intra” e “extra” sala de aula por meio de nós de significados, a aprendizagem torna-se mais profunda, duradoura e socialmente relevante, onde os alunos são verdadeiramente envolvidos e motivados a aprender, vivendo e compartilhando experiências “fora” da caixa — horizonte no qual se inscrevem as contribuições de Freire, Machado e Aristóteles para uma prática docente crítica,

dialógica e transformadora. Assim, o ‘sentir’, enquanto dimensão ontológica do aprender, consolida-se como categoria indispensável à construção de uma pedagogia humanizadora e dialógica.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Lacunas**. In: *Mínima morália*. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. 1. ed. São Paulo: Ática, 1992, p. 69-70.
- BORGES, Jorge Luis. **Sobre o rigor na ciência**. In J. Borges, História universal da infâmia (J. Bento, Trad., p. 117). Lisboa, PT: Assírio & Alvim, 1982.
- CAPRA, Fritjof. A teia da vida. São Paulo: Cultrix, 1992.
- CASASSUS, Juan. **La gestión: en busca del sujeto** – in: Seminário Internacional *Reformas de la Gestión de los Sistemas Educativos en la Década de los Noventa*, UNESCO, Santiago de Chile, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001176/117612so.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2022.
- CASASSUS, Juan. **O clima emocional é essencial para haver aprendizagem**. Nova Escola, São Paulo, n. 218, dez. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/878/juan-casassuso-clima-emocional-e-essencial-para-haveraprendizagem>>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOREIRA, Marco Antônio (1999). **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- QUIN, Daniel. **Associações longitudinais e contextuais entre as relações professor-aluno e o envolvimento do aluno**: uma revisão sistemática. Revisão de Pesquisa Educacional, 87 (2), 345-387, 2016. Disponível em:<<https://doi.org/10.3102/0034654316669434>> Acesso em: 14 set. 2022.