

## O PROFESSOR QUE RETORNA À CAVERNA: EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO COMO LIBERTAÇÃO NO MITO DA CAVERNA DE PLATÃO

THE TEACHER WHO RETURNS TO THE CAVE: EDUCATION AND KNOWLEDGE AS LIBERATION IN PLATO'S ALLEGORY OF THE CAVE

EL PROFESOR QUE REGRESA A LA CUEVA: LA EDUCACIÓN Y EL CONOCIMIENTO COMO LIBERACIÓN EN EL MITO DE LA CUEVA DE PLATÓN

Cleber Ferreira Sena<sup>1</sup>, Mario Sergio Rosas<sup>2</sup>, Cesar Eduardo de Souza Santana<sup>3</sup>

DOI: 10.54899/dcs.v23i94.6891

Recibido: 03/08/2026 | Aceptado: 27/08/2026 | Publicación en línea: 03/09/2026.

### RESUMO

Este artigo analisa o Mito da Caverna, apresentado no Livro VII de A República, como uma narrativa filosófica sobre formação, conhecimento e responsabilidade docente. Parte-se da seguinte questão: em que medida o professor pode ser compreendido como o prisioneiro libertado que retorna à caverna para colaborar com a libertação dos que permanecem acorrentados? Trata-se de um ensaio teórico, qualitativo, bibliográfico e hermenêutico, construído a partir do diálogo entre Platão e autores da filosofia e da teoria educacional, especialmente Paulo Freire, bell hooks, Jacques Rancière, Henry Giroux, Hannah Arendt, John Dewey e Gert Biesta. Sustenta-se que a analogia é fecunda quando o retorno à caverna representa compromisso ético, mediação pedagógica e criação de condições para que os estudantes interroguem as sombras que organizam sua percepção do mundo. Entretanto, ela se torna autoritária quando atribui ao professor o monopólio da luz e reduz os educandos a seres passivos. O conhecimento é libertador não por ser depositado de uma consciência em outra, mas porque possibilita a conversão do olhar, a investigação crítica, o diálogo e a ação refletida. Conclui-se que o professor que retorna à caverna não substitui sombras antigas por suas próprias certezas: ele compartilha instrumentos para que cada sujeito participe da construção de uma saída comum e sempre inacabada.

**Palavras-chave:** Mito da Caverna. Educação. Professor. Conhecimento. Emancipação.

### ABSTRACT

This article examines the Allegory of the Cave, presented in Book VII of The Republic, as a philosophical narrative about formation, knowledge, and teaching responsibility. It asks to what extent the teacher may be understood as the liberated prisoner who returns to the cave to support

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidad del Museo Social Argentino (UMSA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: cleberfsena@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Pedagogia Profissional pelo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: mrosas@ifba.edu.br

<sup>3</sup> Especialização em Educação Ambiental pela Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio (ISEAC), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: ceduardo@ifba.edu.br

the liberation of those who remain chained. The study is a qualitative, bibliographic, and hermeneutic theoretical essay that brings Plato into dialogue with educational thinkers, especially Paulo Freire, bell hooks, Jacques Rancière, Henry Giroux, Hannah Arendt, John Dewey, and Gert Biesta. The article argues that the analogy is productive when the return to the cave signifies ethical commitment, pedagogical mediation, and the creation of conditions for students to question the shadows that shape their perception of the world. It becomes authoritarian, however, when the teacher is granted a monopoly over light and learners are reduced to passive beings. Knowledge is liberating not because it is transferred from one consciousness to another, but because it enables a turning of the gaze, critical inquiry, dialogue, and reflective action. The conclusion is that the teacher who returns to the cave does not replace old shadows with personal certainties; rather, the teacher shares intellectual tools so that each subject may take part in building a common and necessarily unfinished way out.

**Keywords:** Allegory of the Cave. Education. Teacher. Knowledge. Emancipation.

### RESUMEN

Este artículo analiza el mito de la caverna, presentado en el Libro VII de «La República», como una narrativa filosófica sobre la formación, el conocimiento y la responsabilidad docente. Se parte de la siguiente pregunta: ¿hasta qué punto se puede entender al profesor como el prisionero liberado que regresa a la caverna para colaborar en la liberación de quienes permanecen encadenados? Se trata de un ensayo teórico, cualitativo, bibliográfico y hermenéutico, construido a partir del diálogo entre Platón y autores de la filosofía y la teoría educativa, especialmente Paulo Freire, bell hooks, Jacques Rancière, Henry Giroux, Hannah Arendt, John Dewey y Gert Biesta. Se sostiene que la analogía resulta fructífera cuando el regreso a la caverna representa un compromiso ético, una mediación pedagógica y la creación de condiciones para que los estudiantes cuestionen las sombras que organizan su percepción del mundo. Sin embargo, se vuelve autoritaria cuando atribuye al profesor el monopolio de la luz y reduce a los alumnos a seres pasivos. El conocimiento es liberador no porque se transmita de una conciencia a otra, sino porque permite la transformación de la mirada, la investigación crítica, el diálogo y la acción reflexiva. Se concluye que el profesor que regresa a la caverna no sustituye las antiguas sombras por sus propias certezas: comparte herramientas para que cada sujeto participe en la construcción de una salida común y siempre inacabada.

**Palabras clave:** Mito de la Caverna. Educación. Docente. Conocimiento. Emancipación.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

### INTRODUÇÃO

O chamado Mito da Caverna, mais precisamente a Alegoria da Caverna, permanece entre as imagens filosóficas mais conhecidas da tradição ocidental porque condensa, em uma única narrativa, questões relativas à verdade, à aparência, à formação humana, ao poder e à

responsabilidade de quem conhece. No início do Livro VII de *A República*, Sócrates propõe que se compare a condição humana, quanto à educação e à falta dela, à situação de pessoas mantidas desde a infância em uma morada subterrânea. Acorrentadas, elas veem apenas sombras projetadas na parede e tomam essas imagens pela totalidade do real. A referência inicial à educação permite compreender que a caverna não é somente uma teoria abstrata do conhecimento: ela é também uma narrativa sobre o que significa aprender, abandonar evidências habituais e assumir responsabilidade diante dos outros (Platão, 2017, 514a-521b).

Na linguagem corrente, o personagem que deixa a caverna costuma ser chamado de fugitivo. O termo é expressivo, mas exige precisão. No relato platônico, ele é libertado das correntes e levado a virar o corpo, caminhar e olhar para aquilo que antes não conseguia perceber. Sua passagem da escuridão para a luz não ocorre de maneira confortável. O brilho lhe causa dor, os objetos reais inicialmente parecem menos nítidos do que as sombras e a compreensão exige tempo de adaptação. O conhecimento, assim, não surge como simples acúmulo de informações; ele implica deslocamento, ruptura de hábitos perceptivos e reconstrução dos critérios pelos quais se distingue aparência e realidade.

Depois de contemplar o mundo exterior e compreender o Sol como princípio de inteligibilidade, o prisioneiro liberto retorna à caverna. Esse movimento é decisivo para a analogia educacional desenvolvida neste artigo. O retorno revela que o conhecimento não pode ser pensado apenas como conquista privada ou privilégio individual. Aquele que viu de outra maneira é convocado a partilhar sua experiência, ainda que sua fala seja recebida com desconfiança, riso ou hostilidade. Ao voltar, seus olhos precisam readaptar-se à escuridão; por isso, ele pode parecer desorientado aos antigos companheiros, que interpretam sua dificuldade como prova de que sair foi inútil ou perigoso. A ameaça de violência contra quem tenta libertá-los dramatiza a resistência que acompanha toda ruptura com certezas estabelecidas (Platão, 2017, 516e-517a).

É nesse ponto que se formula o problema do estudo: em que medida o professor pode ser compreendido como o prisioneiro liberto que retorna à caverna para colaborar com a libertação dos demais? A hipótese defendida é que a imagem ilumina a função docente quando o professor é concebido como alguém que percorreu determinados caminhos de formação e volta para tornar públicos os saberes, os métodos de investigação e as linguagens que permitem aos estudantes ampliar sua relação com o mundo. Contudo, a mesma imagem pode legitimar práticas autoritárias caso o professor seja apresentado como único possuidor da verdade, enquanto os alunos seriam apenas ignorantes à espera de salvação.

O objetivo geral consiste em analisar criticamente a analogia entre o retorno do prisioneiro e o trabalho do professor, tomando o conhecimento como possibilidade de libertação. De modo específico, busca-se interpretar os principais momentos da alegoria como movimentos formativos; discutir a responsabilidade ética e política do docente; relacionar a saída da caverna às noções de diálogo, autonomia, experiência e emancipação; e delimitar os riscos de uma leitura paternalista, na qual ensinar equivaleria a conduzir passivamente o outro até uma verdade já pronta.

A relevância do tema decorre de uma tensão persistente na educação. Por um lado, ensinar supõe que alguém assuma responsabilidade por apresentar conhecimentos que o estudante ainda não domina. Por outro, nenhuma aprendizagem emancipadora se realiza quando o educando é tratado como objeto de intervenção. A relação pedagógica contém, portanto, uma assimetria de experiência e responsabilidade, mas não deve converter essa assimetria em desigualdade de humanidade ou de inteligência. O diálogo com Freire, hooks, Rancière, Giroux, Arendt, Dewey e Biesta permite explorar essa tensão sem abandonar nem a importância do professor nem a agência do aluno.

## PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho caracteriza-se como ensaio teórico de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e interpretação hermenêutica. O texto-base é o Livro VII de *A República*, especialmente o conjunto de passagens que descreve a condição dos prisioneiros, a libertação, a ascensão, a contemplação do Sol e o retorno à caverna (Platão, 2017, 514a-521b). A opção pelas numerações de Stephanus, tradicionalmente empregadas nos estudos platônicos, permite localizar os trechos independentemente das diferenças de paginação entre edições.

A leitura da alegoria foi colocada em diálogo com obras da teoria educacional que problematizam emancipação, autoridade, diálogo, experiência e docência. Paulo Freire e bell hooks oferecem bases para compreender a educação como prática de liberdade; Jacques Rancière tensiona a figura do mestre emancipador ao defender a igualdade das inteligências; Henry Giroux interpreta o professor como intelectual transformador; Hannah Arendt discute a responsabilidade de apresentar o mundo aos mais novos; John Dewey relaciona aprendizagem, experiência e investigação; e Gert Biesta enfatiza o caráter aberto e arriscado do encontro educativo. Estudos que aproximam diretamente a caverna da educação também foram considerados, sobretudo

Santos e Nogueira (2020) e Silva (2006).

## **A CAVERNA COMO NARRATIVA DA FORMAÇÃO**

A primeira força pedagógica da alegoria está em mostrar que a ignorância não corresponde simplesmente à ausência de conteúdos na mente. Os prisioneiros possuem uma visão organizada do mundo: reconhecem sequências, nomeiam sombras e atribuem prestígio a quem melhor antecipa o que aparecerá na parede. Seu saber funciona dentro das condições que lhes foram dadas. O problema não é falta absoluta de inteligência, mas o estreitamento do campo de experiência. Correntes, posição do corpo e repetição das imagens delimitam o que pode ser visto, pensado e considerado verdadeiro. Em termos educacionais, isso impede que se identifique o estudante com uma consciência vazia. Todo sujeito chega à escola com interpretações, memórias, crenças e modos de nomear a realidade; a tarefa formativa começa quando esse repertório pode ser examinado, ampliado e confrontado com outros modos de conhecer.

O segundo momento é o da libertação e da virada do corpo. O prisioneiro precisa deslocar-se para enxergar a fogueira e os objetos que produzem as sombras. Esse gesto corporal simboliza uma mudança de orientação: aprender é voltar a atenção para aquilo que antes permanecia fora do campo de visão. Em vez de imaginar a educação como introdução da visão em olhos cegos, Platão a relaciona à capacidade de orientar uma faculdade já existente para o que merece ser conhecido. A formação não fabrica do nada a inteligência; ela trabalha sobre a direção do olhar, sobre os hábitos que selecionam o relevante e sobre a disposição de permanecer diante de algo difícil (Platão, 2017, 518b-518d).

A dor provocada pela luz impede uma compreensão romântica da aprendizagem. Conhecimentos novos podem desorganizar identidades, expor contradições e exigir o abandono de explicações que ofereciam segurança. O desconforto não é, por si, garantia de verdade, mas indica que aprender envolve mais do que receber respostas agradáveis. Ao mesmo tempo, a adaptação gradual do prisioneiro ensina que ninguém passa instantaneamente das sombras à contemplação do Sol. Ele observa primeiro sombras exteriores, depois reflexos, objetos, astros e, somente ao final, o Sol. Há uma temporalidade pedagógica: mediações, exercícios, linguagem, memória e retomadas permitem que o estudante habite progressivamente um campo de conhecimento.

A contemplação do Sol representa o acesso a um princípio que torna as demais coisas

inteligíveis. Na filosofia platônica, o Sol remete à Ideia do Bem, fundamento do conhecimento e da vida justa. Em uma leitura educacional contemporânea, não se deve identificar o professor com o Sol, nem transformar o currículo em doutrina indiscutível. O ponto relevante é que o conhecimento procura relações, razões e critérios que ultrapassam a impressão imediata. A formação conduz da pergunta sobre o que aparece à investigação de como aparece, por que aparece e quais consequências decorrem de aceitá-lo como verdadeiro. Conhecer é tornar-se capaz de justificar, comparar, revisar e responder pelo próprio juízo.

O processo só se completa com o retorno. A ascensão individual não encerra a formação do filósofo, pois aquele que alcançou uma visão mais ampla deve voltar à vida comum e participar de seus conflitos. Silva (2006) ressalta que a alegoria articula conhecimento, coragem e responsabilidade pedagógica. O retorno transforma o saber em compromisso: quem aprende passa a responder pelo uso social do que aprendeu. Nesse sentido, a educação não é libertadora apenas porque permite ao indivíduo escapar de limitações pessoais, mas porque o convoca a colaborar na construção de condições em que outros também possam olhar, perguntar e agir.

## **O PROFESSOR COMO O PRISIONEIRO QUE RETORNA**

A analogia proposta neste artigo identifica o professor com o prisioneiro que retorna, e não simplesmente com aquele que saiu. O verbo retornar define a dimensão pública da docência. Antes de ensinar, o professor percorreu caminhos de estudo, confrontou linguagens especializadas, apropriou-se de métodos e aprendeu a reconhecer problemas que não eram evidentes em sua experiência inicial. Sua formação não o retira definitivamente da caverna; ela o habilita a voltar ao espaço comum e a tornar acessíveis bens culturais que não deveriam permanecer restritos. O conhecimento docente adquire sentido quando se converte em presença, explicação, pergunta, escuta, demonstração e organização de situações de aprendizagem.

Essa volta não deve ser entendida como gesto de superioridade moral. O professor não retorna porque os outros seriam inferiores, mas porque assume uma responsabilidade específica diante deles. Arendt (2016) compreende a educação como o campo em que os adultos respondem pelo mundo e o apresentam aos recém-chegados. Essa responsabilidade não significa exigir adesão cega ao mundo existente; significa não abandonar os estudantes à própria sorte nem fingir que todas as interpretações possuem igual consistência. O docente responde pela seleção e pela apresentação de conhecimentos, ao mesmo tempo que abre espaço para que a nova geração os

julgue, os renove e produza algo imprevisto.

A autoridade implicada nessa responsabilidade difere do autoritarismo. Autoridade pedagógica decorre do compromisso com o objeto de estudo, da preparação, da coerência e da disposição de prestar contas sobre as escolhas realizadas. Autoritarismo, ao contrário, transforma a posição docente em imunidade à pergunta. O professor que retorna à caverna precisa dizer por que determinado conteúdo importa, quais evidências o sustentam, quais controvérsias o atravessam e quais limites permanecem. Sua palavra tem peso, mas não pode ser apresentada como palavra final. A luz que ele conheceu não é propriedade particular; é um campo de investigação ao qual os estudantes devem ter acesso.

Giroux (1997) oferece uma formulação compatível com essa leitura ao defender o professor como intelectual transformador. A docência não se reduz à execução técnica de materiais definidos por outros. O professor interpreta o currículo, relaciona saberes a conflitos sociais, escolhe formas de participação e cria condições para que o conhecimento se torne instrumento de leitura do mundo. Assim como o prisioneiro que retorna precisa reaprender a enxergar na escuridão, o professor necessita traduzir sem empobrecer, aproximar sem banalizar e reconhecer os códigos do grupo com o qual trabalha. Ensinar exige circular entre mundos de linguagem diferentes.

A volta à caverna também contém risco. Os prisioneiros podem rejeitar o relato porque ele ameaça critérios pelos quais construíram reconhecimento, segurança e pertencimento. Na escola, a resistência ao conhecimento não é explicada apenas por preguiça ou falta de interesse. Um conteúdo pode contrariar crenças familiares, expor desigualdades, deslocar identidades ou parecer sem ligação com a vida concreta. Há ainda experiências escolares anteriores marcadas por humilhação, fracasso ou silenciamento. O professor precisa interpretar essas resistências sem romantizá-las e sem convertê-las em condenação moral do estudante. O desafio é produzir confiança suficiente para que a dúvida não seja vivida exclusivamente como ataque.

## **CONHECIMENTO COMO LIBERTAÇÃO: DIÁLOGO, EXPERIÊNCIA E PRÁXIS**

A crítica de Freire (2019) à educação bancária é decisiva nesse ponto. Quando o professor se imagina proprietário da luz e deposita conteúdos em alunos concebidos como recipientes, reproduz a estrutura das correntes: mantém os sujeitos imóveis, agora diante das sombras autorizadas pela escola. A alternativa problematizadora não elimina o ensino nem a atuação

docente. Ela reorganiza a relação pedagógica para que os conhecimentos sejam apresentados em diálogo com perguntas reais, confrontados com a experiência e convertidos em instrumentos de leitura e transformação do mundo. O professor ensina, mas também investiga com os estudantes os sentidos e os efeitos do que ensina.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996) associa a prática docente ao rigor metódico, à pesquisa, ao respeito aos saberes dos educandos, à criticidade e à consciência do inacabamento. Esses princípios permitem reler a ascensão platônica sem reduzi-la à condução unilateral. O estudante precisa encontrar razões para caminhar, testar o que vê e construir relações entre conceitos e realidade. Respeitar seu saber inicial não significa mantê-lo preso ao já conhecido; significa tratá-lo como ponto de partida legítimo para um movimento de ampliação. A autoridade do professor manifesta-se na qualidade das mediações e no compromisso de não abandonar o estudante no momento em que a luz provoca confusão.

bell hooks (2024) amplia essa perspectiva ao conceber a educação como prática de liberdade e a sala de aula como espaço em que a participação, a voz e a experiência concreta podem desafiar formas de dominação. A transgressão pedagógica não é desordem vazia; é a recusa de fronteiras que silenciam determinados sujeitos e naturalizam versões únicas do mundo. Aplicada à caverna, essa concepção exige perguntar quem controla a fogueira, quem transporta os objetos, quais vozes definem os nomes das sombras e quais experiências foram excluídas do currículo. O conhecimento libertador torna visível não apenas que há projeções, mas também os processos sociais pelos quais algumas projeções se tornam oficiais.

A investigação deweyana acrescenta uma dimensão prática. Para Dewey (1979), aprender envolve enfrentar situações problemáticas, observar condições, formular hipóteses e examinar consequências. A escola pode organizar experiências em que os estudantes não apenas recebam conclusões, mas acompanhem o caminho pelo qual uma afirmação se torna justificável. Em uma aula de ciências, isso significa relacionar conceitos a observações e evidências; em história, comparar fontes e perspectivas; em linguagem, analisar como escolhas discursivas produzem sentidos; em matemática, compreender relações e argumentos, e não somente repetir procedimentos. O método de conhecimento torna-se parte do conteúdo.

Da convergência entre essas contribuições decorrem algumas implicações didáticas. A primeira é começar pelas sombras sem terminar nelas: representações cotidianas, notícias, imagens, memórias e explicações espontâneas podem iniciar o trabalho, desde que sejam interrogadas. A segunda é explicitar os mecanismos de produção do conhecimento: fontes,

critérios, conceitos, métodos e controvérsias precisam aparecer, pois a verdade escolar não deve depender apenas da confiança na autoridade. A terceira é garantir tempo de elaboração, reconhecendo que a adaptação à luz é gradual. A quarta é criar oportunidades de expressão e confronto argumentado, para que o estudante aprenda a sustentar e revisar posições. A quinta é relacionar compreensão e ação, permitindo que o saber produza participação na vida comum.

O diálogo, nesse quadro, não equivale a uma conversa em que todas as respostas valem do mesmo modo. Ele exige escuta e reciprocidade, mas também critérios. Uma educação comprometida com a liberdade não pode abandonar evidências, coerência e responsabilidade em nome de uma falsa horizontalidade. O professor precisa corrigir erros, apresentar distinções e mostrar consequências, sem transformar a correção em humilhação. Dialogar é reconhecer o outro como sujeito capaz de compreender razões. A igualdade está na dignidade e na potência de pensar; a diferença está nos percursos, nos repertórios e nas responsabilidades assumidas na situação educativa.

### **LIMITES DA ANALOGIA: O PROFESSOR NÃO É O SOL NEM O SALVADOR**

A imagem do professor como prisioneiro liberto possui força, mas também um perigo: pode alimentar uma narrativa salvacionista. Nela, o docente apareceria como sujeito plenamente esclarecido, incumbido de retirar da ignorância uma massa incapaz de pensar por si. Além de eticamente problemática, essa leitura contradiz a própria experiência educativa. Ninguém pode ver pelo outro, e nenhuma explicação garante que o estudante realize o movimento intelectual esperado. O professor pode abrir caminhos, oferecer apoio, exigir atenção e demonstrar procedimentos; a apropriação do conhecimento, contudo, envolve atividade insubstituível do aprendiz.

Rancière (2007) radicaliza essa advertência ao sustentar a igualdade das inteligências e denunciar o círculo em que a explicação interminável produz dependência do explicador. Sua crítica não exige abolir professores, conteúdos ou exigências. Ela obriga a perguntar se a intervenção docente aumenta a potência do estudante ou confirma continuamente sua suposta incapacidade. O mestre emancipador não é aquele que conduz o aluno a repetir sua própria inteligência, mas aquele que exige que ele use a sua, verifique, procure relações e preste contas do caminho percorrido. Nessa perspectiva, libertar não é carregar alguém para fora da caverna; é recusar a crença de que ele nasceu destinado às correntes.

Biesta (2013) contribui ao definir a educação como empreendimento atravessado pelo risco. Educar sujeitos não é produzir objetos segundo especificações. A resposta do estudante pode ser inesperada, a pergunta pode deslocar o planejamento e o conhecimento pode ser usado de formas que o professor não controla. Esse risco não representa defeito a ser eliminado, mas condição da liberdade. Uma pedagogia que garantisse antecipadamente todos os resultados precisaria anular a subjetividade dos participantes. O retorno à caverna, portanto, não assegura a libertação dos outros; ele inaugura um encontro cujos efeitos dependem de respostas singulares e de condições coletivas.

Há ainda um limite político. A caverna não é formada apenas por crenças individuais; suas correntes podem incluir desigualdades materiais, racismo, sexismo, capacitismo, precarização, censura e ausência de acesso a bens culturais. O professor não desfaz sozinho estruturas que excedem a sala de aula. A valorização de sua responsabilidade não pode servir para transferir a ele toda a obrigação por problemas sociais e institucionais. A libertação educativa requer políticas públicas, condições de trabalho, bibliotecas, tecnologias acessíveis, proteção social e comunidades capazes de sustentar o direito de aprender.

A analogia torna-se mais adequada quando o professor é descrito como companheiro responsável de travessia. Ele conhece partes do caminho, antecipa dificuldades e responde pela organização da experiência, mas também escuta, aprende e reconhece que existem saídas que não imaginou. Não é o Sol, porque nenhum indivíduo encarna sozinho o bem ou a verdade. Não é salvador, porque a liberdade não pode ser doada como objeto. Seu papel é manter aberta a possibilidade da virada: convocar a atenção, oferecer instrumentos, proteger o direito à pergunta e testemunhar que o mundo pode ser visto de mais de uma posição.

## **A CAVERNA CONTEMPORÂNEA E A EDUCAÇÃO PARA A LEITURA CRÍTICA**

A atualidade da alegoria não decorre de uma equivalência simples entre a parede da caverna e as telas digitais. As tecnologias ampliam acesso, expressão, cooperação e aprendizagem; não são, por natureza, novas correntes. A aproximação torna-se pertinente quando se observa que grande parte da experiência contemporânea chega por representações selecionadas, recortadas e ordenadas antes de alcançar o usuário. A abundância de imagens e mensagens pode produzir a impressão de contato direto com a realidade, embora o que se veja resulte de enquadramentos, interesses, rotinas de circulação e mecanismos técnicos pouco

visíveis. Silva (2006) já relacionava informação, ciberespaço e consciência ao problema platônico da passagem entre aparência e compreensão.

Nesse contexto, a tarefa do professor que retorna não é demonizar meios de comunicação nem substituir uma fonte por outra considerada infalível. É ensinar procedimentos de leitura crítica: identificar autoria e contexto; distinguir testemunho, opinião, publicidade e pesquisa; localizar a evidência de uma afirmação; comparar versões; reconhecer manipulações de linguagem e imagem; verificar datas; compreender incertezas; e revisar conclusões quando surgem dados melhores. O gesto pedagógico fundamental consiste em deslocar a pergunta de o que estou vendo para como isso foi produzido, por quem, com quais critérios e com quais efeitos.

A leitura crítica deve incluir autocrítica. Uma das apropriações mais perigosas da caverna é imaginar que apenas os outros vivem entre sombras. Grupos, instituições e disciplinas podem construir suas próprias paredes ao selecionar evidências convenientes e ignorar experiências divergentes. A educação libertadora ensina a suspeitar das aparências sem converter a suspeita em cinismo, e a buscar a verdade sem confundi-la com certeza pessoal. O professor oferece um exemplo quando torna explícitas suas fontes, reconhece o que não sabe e corrige publicamente um erro. Assim, demonstra que sair da caverna é um exercício permanente de responsabilidade intelectual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permitiu responder que o professor pode ser compreendido como o prisioneiro libertado que retorna à caverna desde que a metáfora seja interpretada de modo crítico. O retorno representa a decisão de transformar conhecimento em responsabilidade pública. O docente percorre caminhos de estudo, apropria-se de linguagens e métodos e volta ao espaço comum para criar condições de acesso, investigação e participação. Sua função não é apenas informar que existem sombras, mas ajudar a examinar como elas são produzidas, quais interesses sustentam sua autoridade e quais experiências permitem ultrapassá-las.

O conhecimento mostra-se libertador quando produz conversão do olhar, ampliação da experiência, capacidade de justificar juízos e disposição para agir no mundo compartilhado. Por isso, não pode ser reduzido à transmissão de respostas prontas. Freire e hooks evidenciam a centralidade do diálogo, da voz e da práxis; Dewey mostra que compreender supõe investigar e reconstruir experiências; Giroux e Arendt reforçam a responsabilidade pública do professor;

Rancière impede que essa responsabilidade se converta em tutela; e Biesta recorda que a educação permanece aberta à resposta imprevisível de sujeitos livres.

O professor que retorna à caverna não volta para ocupar o lugar do Sol, nem para substituir sombras antigas por projeções de sua própria autoridade. Ele retorna para sustentar perguntas, compartilhar instrumentos de verificação, apresentar mundos ainda desconhecidos e acompanhar o difícil processo de adaptação à luz. Sua maior contribuição não é conduzir todos a uma saída idêntica, mas tornar pensável e praticável a construção de saídas comuns. Nessa perspectiva, educar é participar de uma libertação que jamais se encerra: cada descoberta amplia o mundo visível e, ao mesmo tempo, revela novas regiões que ainda precisam ser interrogadas.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BIESTA, Gert J. J. The beautiful risk of education. Boulder: Paradigm Publishers, 2013.

DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 71. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024.

PLATÃO. A República. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 15. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Patrícia Batista; NOGUEIRA, Edney Menezes. Educação escolar: uma lanterna no escuro da caverna. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 33, p. 147-161, 2020. DOI: 10.20500/v15i33.32523.

SILVA, Rubens Ribeiro Gonçalves da. Informação, ciberespaço e consciência. TransInformação, Campinas, v. 18, n. 3, p. 191-201, set./dez. 2006. DOI: 10.1590/S0103-37862006000300003.