

# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO:  
saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

**OBSERVAÇÃO:** A versão em português do artigo é fornecida de forma a auxiliar os revisores no processo de seleção para o evento. No entanto, caso aprovado, os autores solicitam que o artigo seja publicado em sua versão em língua inglesa, submetida abaixo.

**Trabalho completo – GT: 1 – Educação, Formação e Prática Docente**

## “DÊ UM RAIOS DE LUZ A ALGUÉM, E ELE/A RECEBERÁ TODO O SOL”<sup>1</sup>: UM ESTUDO COMPARATIVO DAS FUNDAMENTAÇÕES FILOSÓFICAS DA PRÁTICA DOCENTE NO BRASIL E NA CHINA

Autores:

Lucas Alves Maciel (FoE-SWU)<sup>2</sup>

miraijukulucas@gmail.com

Sérgio Luiz Lopes (UFRR, UERR)<sup>3</sup>

serlopez@yahoo.com.br

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo comparar as fundamentações filosóficas da prática docente no Brasil e na China, analisando suas convergências e divergências. O estudo, de natureza qualitativa e exploratória, insere-se no campo da Educação Comparada e adota a análise de conteúdo de duas obras de referência: *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, e *Como ser um professor extraordinário*, de Ouyang Ming. A metodologia baseia-se na comparação de três categorias: o propósito de educar, os fundamentos éticos da atuação docente e a relação professor-aluno. Os resultados demonstram que, embora ambos os autores partilhem um compromisso com uma educação humanizadora e integral, suas bases filosóficas orientam-se por eixos distintos. A fundamentação no contexto brasileiro, representada por Freire, caracteriza-se por uma pedagogia crítica, centrada na autonomia, na intervenção social e na transformação de estruturas opressoras. Em contrapartida, a fundamentação no contexto chinês, representada por Ouyang, prioriza uma pedagogia integrativa, focada na harmonia, na virtude docente e no bem-estar coletivo. Conclui-se que essas diferenças reflectem projetos societários e tradições culturais singulares, sublinhando a viabilidade do diálogo entre os dois contextos nacionais. O estudo evidencia a necessidade de investigações futuras que analisem a mediação desses ideais na práxis cotidiana das salas de aula.

**Palavras-chave:** Educação comparada. Fundamentos da prática docente. Brasil. China.

## INTRODUÇÃO

A educação em zonas rurais permanece um desafio central para nações em desenvolvimento com extensos territórios e significativas populações camponesas. Tanto o Brasil quanto a China, como países de economias emergentes e membros fundadores do bloco político-econômico BRICS, têm apresentado políticas educacionais específicas para a

<sup>1</sup> “给人一缕阳光,他会拥有一轮太阳” (Ouyang, 2008, p. 242). Todas as traduções a partir do chinês para o inglês e do português para o inglês foram feitas pelos autores. Por questão de economia de espaço, os textos originais serão omitidos no artigo, mantendo apenas a tradução e a referência da página onde encontrar o texto original.

<sup>2</sup> Researcher of the PhD Program of Comparative Education of the Faculty of Education (FoE), Southwest University (SWU), Chongqing-China, under the supervision of Prof. Xu Hui. Master’s in Education for the University of Roraima (UERR). Teacher of the Educational and Sports Department of the State of Roraima.

<sup>3</sup> Pós-doutor pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor do Curso de Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Coordenador do Programa Escola da Terra (Convênio entre MEC-SECADI-UFRR) e do grupo de pesquisa FPEC, para a formação de professores e práticas do/no campo.



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

educação do campo. No Brasil, busca-se a construção de uma especificidade educacional (Ghedin, 2012), enquanto na China o foco tem sido a superação histórica de disparidades educacionais entre o urbano e o rural (Dong, 2012). Contudo, há também questões comuns a ambos os países, como a universalização do acesso à educação obrigatória e a percepção da necessidade de um projeto pedagógico que responda às especificidades de suas populações do campo, embora tais demandas sejam diversas (Dong, 2012; Ghedin, 2012).

Assim, percebe-se que há diálogo possível entre as educações do campo brasileira e chinesa. Este artigo situa-se nesse diálogo necessário, propiciado pela perspectiva da Educação Comparada. Contudo, partindo da premissa de que, na Educação Comparada, é necessário haver uma base comparável; constata-se que a literatura contrapondo contextos educacionais chineses e brasileiros é limitada, especialmente no quesito de suas fundamentações filosóficas, é precária. Pesquisa no banco de dados BDTD não retornou resultados relevantes para os descritores “brasil AND china AND educação AND fundamentos”: há diversos resultados na área de saúde, historiografia e ensino de ciências. Removendo estes resultados, a pesquisa não retorna apontamentos.

Desta forma, a construção dos alicerces onde o diálogo entre as duas educações do campo seja possível é necessária. A análise entre contextos aparentemente distantes pode evidenciar observar desafios comuns, que nem sempre podem ser atingidos a partir da observação de contextos isolados, como é frequentemente o caso com a educação do campo brasileira e chinesa. Buscou-se preencher essa lacuna por meio de uma análise comparativa, tendo como foco as fundamentações filosóficas que orientam a prática docente, de maneira geral, em caráter exploratório.

Elegemos como objeto de análise uma obra de referência por país, totalizando duas obras. A delimitação do *corpus* deveu-se ao escopo adequado a um artigo científico, configurando uma pesquisa teórica.

Tal tema nos conduziu à questão de pesquisa: em que medida as concepções sobre o papel do professor (nos âmbitos do propósito de educar, da fundamentação ética da atuação docente e da relação professor-aluno) convergem ou divergem nas obras de referência, e quais as limitações dessa comparação?

A escolha de tal tema se justifica pelo alinhamento político-econômico desses países, que diverge, em diferentes níveis, dos países de eixo ocidental norte-americano e europeu; e converge, em certa medida, entre si. Situados no Sul Global, ambos possuem dimensão continental e elevado número populacional, enfrentando ainda profundas desigualdades regionais, especialmente no tangente à educação do campo. Além disso, ambos posicionam a educação do campo como categoria com sua especificidade, tendo práxis diferenciada quando comparada às escolas urbanas regulares. Por fim, a comparação entre um caso latino-americano e outro asiático representa uma contribuição relevante para o campo da educação comparada, uma vez que barreiras como distância, língua etc., por vezes, não permitem a condução de tais estudos.

Encerra-se esta seção brevemente introduzindo ambos os contextos nacionais. O Brasil, país situado na América Latina e majoritariamente falante de língua portuguesa, possui um passado marcado pela opressão colonial nos últimos 500 anos, inserindo-se atualmente como uma das dez maiores potências econômicas mundiais, sem, contudo, conseguir superar suas contradições e desigualdades. O Ensino Obrigatório abrange 47.088.922 estudantes em 179.300 escolas (Afonso, 2025). A China, país situado na Ásia



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

Oriental e majoritariamente falante de mandarim (*hanyu*), possui um passado marcado pela opressão colonial nos últimos 180 anos e, hoje, se insere como uma das duas maiores economias mundiais. Suas contradições e desigualdades ainda não foram de todo superadas. O Ensino Obrigatório abrange 202 milhões de crianças em mais de 213 mil escolas (Zhang, 2024). Ambos os países, embora compartilhem trajetórias marcadas por opressão colonial e profundas desigualdades regionais, constroem suas respostas educacionais a partir de diferentes matrizes civilizatórias e projetos nacionais.

Após esta introdução, detalha-se a fundamentação teórica e os procedimentos metodológicos. Em seguida, apresentam-se os resultados, dos quais emergem três tabelas com as categorias de análise, baseadas nos discursos teóricos de autores de referência (Freire, 1996; Ouyang, 2008). Segue-se breve análise do material, discutindo as convergências e as divergências. Encerra-se o artigo com as considerações finais, que destacam as limitações e os potenciais desdobramentos da pesquisa.

## DESENVOLVIMENTO

### Fundamentação teórica

Este estudo se insere no campo da Educação Comparada, compreendida não como uma simples justaposição de dados para a comparação, mas como disciplina que busca compreender as forças históricas, sociais e políticas que conformam os sistemas educacionais em diferentes contextos (Bray, Adamson e Mason, 2014), uma vez que “education systems are intricately connected with the societies that support them” (Bray; Adamson; Mason, 2014, p. 1). Dentro do *framework* proposto pelos autores, este estudo situa-se no nível geográfico 2 (comparação entre países), no nível demográfico 7 (foco na população) e no nível dos aspectos da educação e sociedade 7 (outros aspectos, compreendendo filosofias educacionais e teoria educacional que fundamentam a prática docente).

A análise de contextos de maneira isolada gera teorias e soluções distintas, dependendo de uma série de fatores que nem sempre são compartilhados entre ambos os contextos analisados. O valor da comparação, nesta perspectiva, reside menos na busca por modelos replicáveis ou soluções para problemas locais em outras localidades, e mais na capacidade de justapor desafios educacionais de diferentes realidades para gerar novas formas de compreensão de aspectos percebidos de maneiras diversas por diferentes culturas.

Dessa forma, a comparação entre realidades aparentemente distantes, como Brasil e China, tem seu valor justamente em sua possibilidade de problematizar pressupostos e iluminar particularidades que permaneceriam obscuras em análises isoladas. Tais realidades, contudo, jamais devem ser tomadas de maneira descontextualizada, pois o objetivo é criar diálogos, e não consensos.

### Procedimentos Metodológicos

Metodologicamente, este estudo adota a análise de conteúdo qualitativa (Bardin, 1977) de duas obras de referência. Foram estabelecidas três categorias de análise derivadas do problema de pesquisa: Definições sobre o propósito de educar, Fundamentos éticos da atuação docente e Concepções sobre a relação professor-aluno.

Para garantir a comparabilidade, a seleção das obras adotou o seguinte critério: um



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

texto de base filosófica e teórica geral com amplo uso acadêmico em cursos de graduação de cada país (Freire, 1996, para o Brasil; e Ouyang, 2008, para a China), com estruturas similares. Ambos os livros são guias para professores, orientando o que é a educação e a partir de que perspectivas um professor deve ministrar aula; estruturados em capítulos e subtópicos curtos, cujos títulos já apontam, em si, para as definições dos autores.

Paulo Freire é considerado o patrono da educação brasileira, de modo que suas teorias possuem amplo alcance em nível mundial. Embora *Pedagogia da Autonomia* (1996) não seja seu livro mais conhecido, deriva diretamente de sua experiência como Secretário da Educação da cidade de São Paulo e possui caráter menos teórico, focado na práxis de como deve ser a atuação docente. Sua obra e sua perspectiva dialógica, dentro do materialismo histórico, são amplamente reconhecidos como fundamentos para a educação do campo (Ghedin, 2012).

Sobre Ouyang Ming, apesar de haver diferença em escala, trata-se de autor respeitado na China na área de formação de professores, sendo o atual diretor do Escritório de Educação e Pesquisa de Sichuan, província com um dos maiores números de escolas e internatos rurais<sup>4</sup>. Além disso, seu livro *Zenyang Zuo Yige Bupingyong de Laoshi* (Como ser um professor extraordinário) (Ouyang, 2008) trata-se de uma obra coletiva, com a participação de vários professores rurais, garantindo amplo escopo e dialogando diretamente com as realidades que busca abordar.

A opção por obras de ampla influência, e não por textos que tratem exclusivamente do contexto rural, justifica-se pela necessidade de primeiro compreender os princípios gerais que informam a formação docente em cada país, conforme explicitado na Introdução.

### Resultados

Os textos foram dispostos de forma a estabelecer diálogos. O corpus foi analisado com base em categorias que emergiram da análise das obras, de forma a delimitar o escopo para a extensão do artigo: propósito do educar, fundamentos éticos e afetivos da educação e relação professor-aluno. Assim, apresentam-se três tabelas, que emergiram da análise do material de base.

Na primeira tabela, tomamos definições presentes em ambos os textos sobre o propósito do educar, em que constam trechos retirados dos índices das obras (com definições compreensivas sobre a educação) e outros trechos com definições complementares. Aparentes similaridades são tensionadas a seguir. Nos aspectos em que se considerou não haver similaridade possível, deixou-se, na obra correspondente, um espaçamento em branco.

**Tabela 1:** Definições sobre o propósito de educar contidas em Freire (1996) e Ouyang (2008)

Freire (1996)	Ouyang (2008)
“Não há docência sem discência” (p. 3)	Education encompasses both teach and raise (教书育)
“[...] não é transferir conhecimento” (p. 4)	Not only intellectual knowledge, not only the classroom

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.sanmin.com.tw/product/index/001097367>. (acesso a 22.Set.2025).



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

“Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela” (p. 79)	Includes classroom teaching, tutoring, guidance, extracurricular activities
“[...] é uma forma de intervenção no mundo” (p. 3)	Goal: guide students to develop love, sense of responsibility and desire for kindness.
“[...] vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivos” (p. 68)	Guide on “[...] how to be human beings, how to be loving, grateful [...], and how to contribute to society” (p. 14)
“[...] discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optarmos, na verdade, por um mundo de gente” (p. 80)	Aims to cultivate students’ abilities, behavior, minds etc. to achieve individual conscience. Such conscience must be used not for oneself, but for the good of the collective
“o ensino ‘bancário’ [...] deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (p. 13)	An inherently creative work, through which teachers manifest their responsibility
“A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária” (p. 72)	Four essential developments students must achieve: moral, physical, intellectual, aesthetic.
“não é possível à escola [...] alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (p. 37)	Is a bridge between school, family and society. He is the one to promote the integral development of the student
“Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores” (p. 4)	Goal: create collective (the class) with democracy and respect as main values

Fonte: Maciel e Lopes (2025).

A tabela evidencia diferentes concepções sobre o propósito de educar. Observemos as concepções dispostas em diálogo. Quando Freire afirma não haver docência sem discência, ressalta o valor de ambos os atores pedagógicos no ato educativo: eles são seu principal fundamento e o motivo de existir do professor e da escola. A visão de Ouyang é diversa: a educação, a seu ver, é construída, em sua base, pela necessidade humana de ensinar e educar.

Quanto ao conhecimento, os autores concordam que a transferência de conhecimento não é a base da educação. No entanto, em Freire, tal afirmação tem o sentido de que o conhecimento deve ser coletivamente criado por professor e aluno, sem uma transferência mecanizada, enquanto Ouyang faz sua afirmação no sentido de que educar não é apenas uma ação focada na criação de conhecimento intelectual, como também que não está limitada à sala de aula.

Na linha seguinte, especifica-se mais: Freire entende que a formação inclui a preparação técnico-científica, mas vai além dela. Com isso, quer dizer que o objetivo maior da educação é outro: a emancipação humana, e esta não deve se reduzir de maneira alguma a treino para o mercado de trabalho, roubando o indivíduo da democracia e do seu direito a se desenvolver em vários âmbitos. Para Ouyang, a formação inclui ensino em sala de aula, tutoria, guiar o aluno e realizar atividades extracurriculares, de forma a obter uma formação integral (moral, intelectual, física, estética).

Sobre os objetivos educacionais, pode-se afirmar que Freire entende a educação como uma forma de intervenção no mundo com o objetivo de emancipar o indivíduo, a partir da democracia, para a sua historicidade. Ouyang possui entendimento diverso, compreendendo o objetivo como sendo o de guiar os estudantes a desenvolver amor, senso de responsabilidade e desejo de ser gentil e receber gentileza, aspectos que o autor entende como fundantes da vida na coletividade.



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

A vocação da educação, para Freire, é a de guiar o indivíduo até sonhos e objetivos, enquanto Ouyang afirma que sua vocação é guiar o indivíduo até ele se transformar em “ser humano” completo, ou seja, preparado para a coletividade: amoroso, grato e desejoso de contribuir para o bem-estar coletivo.

A fala de Freire marca um contexto explícito e um posicionamento claro, situando-se no momento histórico atual e se colocando contra a ética do mercado, que não está interessada na formação humana, e sim na produção de mão de obra barata e a-histórica, receptiva à estrutura social do presente. O contexto chinês evidencia uma perspectiva mais atemporal e em sentido de conformidade social, ao se preocupar em cultivar habilidades, comportamentos, mentes para atingir consciência individual, de modo que esta, por sua vez, não deve ser usada para benefício e progresso próprio, mas para o bem da coletividade.

Freire coloca-se, também, contra o ensino bancário, resultado das forças históricas e hegemônicas que querem impedir a socialização e emancipação individual. Para ele, a escola não pode se alhear da realidade social específica da comunidade. Tal resistência é feita a partir da criatividade. Ouyang, por sua vez, posiciona a criatividade como a base do trabalho pedagógico, através da qual os professores manifestam sua individualidade e sua responsabilidade para com os educandos. Ouyang também demonstra a valorização do contexto da comunidade, de forma que a escola deve conectar harmoniosamente escola, família e sociedade, com todos estes servindo ao desenvolvimento integral do estudante.

O ensino de Freire prega a humildade, a tolerância e a luta em defesa de direitos (consciência histórica), enquanto Ouyang coloca como objetivo do ensino a criação do primeiro coletivo na vida das crianças, tendo a democracia e o respeito como valores principais.

A segunda tabela busca compreender, em ambas as obras, quais são os fundamentos éticos e afetivos da atuação docente. Observamos que todas as definições freirianas foram retiradas diretamente dos títulos e subtítulos dos capítulos, sendo este talvez o aspecto que a obra do educador mais detalha.

**Tabela 2:** Fundamentos éticos da atuação docente em Freire (1996) e Ouyang (2008)

Freire (1996, p. 3-4)	Ouyang (2008)
“Ensinar exige comprometimento”	A sacred profession, embodiment of virtue
“Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”	Profession is not utilitarian, but also aims to improve society by example
“Ensinar exige consciência do inacabado”; “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”	“[...] behave as role models and constantly improve and develop” (p. I)
“Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição à discriminação”	“The profession of a teacher is to be a carrier of love [...] The most selfless generosity is love. When teachers educate their students with a loving heart and great compassion, students thrive under the sunshine and rain of their teachers’ love” (p. 21)
“Ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo”	Be an educator through their personal life and be an example
“Ensinar exige querer bem aos educandos”	“Sunny teacher” (阳光型教师): guide “people to



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

	persevere towards the light” (p. 3) and love life through universal love, kindness and respect
“Ensinar exige rigorosidade metódica”; “Ensinar exige pesquisa”	“Deepen understanding of educational life and [...] through the experience of realizing the value of life, achieving sublimation through selfless dedication” (p.6-7)”
“Ensinar exige bom-senso”	Responsibility is not self-sacrifice
“Ensinar exige saber escutar”	Adapt to each student, love and respect all
“Ensinar exige estética e ética”	Pursue truth, goodness, and beauty, the foundations of human conscience
“Ensinar exige alegria e esperança”	To illuminate others, one must have light: love life, show your uniqueness through creativity
“Ensinar exige liberdade a autoridade”	Teacher’s love for a student involves kindness and strict standards through daily communal life
“Exige apreensão da realidade; é ideológica”	Teacher must be a thinker and a researcher, in the academy and in the classroom
“Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”	

Fonte: Maciel e Lopes (2025).

Sobre a postura ético-afetiva do professor, Freire dedica grande parte desta obra sobre estes aspectos. Assim, coloca, entre outros, como exigências da prática docente o comprometimento, a historicidade, a reflexão crítica, a aceitação ao novo e a rejeição à discriminação, colocar a palavra em prática, querer bem aos alunos, rigorosidade no método, pesquisa, bom-senso e ética, prática da escuta, alegria, esperança, equilíbrio entre liberdade e autoridade, posicionamento claro com relação à maneira com que se apreende a realidade, reconhecimento de sua própria identidade cultural e influência no ensino.

Por outro lado, Ouyang coloca que, apesar de não ser uma profissão utilitária, o professor deve melhorar a sociedade pelo exemplo, comportando-se como modelo e constantemente buscando o próprio aperfeiçoamento. Outro ponto que fica claro é o amor: o docente deve ser um professor (pessoa que professa) do amor, um sentimento generoso e desinteressado, pois, ao educar com um coração amoroso e grande compaixão, estudantes vão se sentir acolhidos. Deve adaptar sua pessoa e seu método a cada aluno, amando e respeitando todas as individualidades. Para isso, é necessário ser um professor “iluminado”, guiando as pessoas para a luz, como no título deste artigo. Em sua vida pessoal, o professor deve seguir sendo um exemplo, aprofundar seu conhecimento educacional e sua experiência educacional, perseguindo a beleza, a verdade e o bem – fundamentos da consciência humana. O amor do professor deve ser de gentileza e rigorosidade.

A terceira e última tabela demonstra pontos que as obras apresentam sobre a relação professor-aluno.

**Tabela 3:** Concepções sobre a relação professor-aluno em Freire (1996) e Ouyang (2008)

Freire (1996, p. 3-4)	Ouyang (2008)
	All interactions between teacher-students are



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

	educational (not limited to classroom context)
“Ensinar exige querer bem aos educandos” (p. 3)	“Only when teachers have love can students feel love and learn to love others, then the society can be filled with love and harmony (p. 19)
“Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”; “[...] confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade” (p. 36)	“[...] establishes the development of students’ individuality and promotes cooperative learning. In this process, teachers are organizers, guides, and assistants. [...] This requires teachers to humble themselves and make friends with students, be good at discovering shining points of students, and treat every student equally” (p. 117)
	“The profession of a teacher is to be a carrier of love [...] The most selfless generosity is love. When teachers educate their students with a loving heart and great compassion, students thrive under the sunshine and rain of their teachers’ love” (p. 21)
“Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (p. 3); “meu bom-senso me adverte de que há algo a ser compreendido no comportamento de Pedrinho, silencioso, assustado, distante, temeroso, escondendo-se de si mesmo” (p. 37)	“[...] teaching is the process of interaction between teachers and students, the space of the spiritual life of teachers and students, and the platform for the colorful activities of teachers and students” (p. 22)
“Ensinar exige saber escutar” (p. 3)	Adapt to each student, love and respect them
Não é possível à escola “alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (p.37)	

Fonte: Maciel e Lopes (2025).

A tabela anterior já revelou certos aspectos da relação entre professor-aluno, mas aqui podemos concluir que, para Freire, deve-se querer bem aos educandos (não se usa a palavra amor), tendo respeito à sua autonomia, com uma autoridade que não seja autoritária e com uma liberdade que não seja licenciosa. Deve-se dialogar, aprender a escutar, ter bom-senso. Por fim, oculto em uma pequena passagem, encontramos “Pedrinho, silencioso, assustado, distante, temeroso, escondendo-se de si mesmo” (Freire, 1996, p. 37). Esse trecho demonstra que, para Freire, o desenvolvimento emocional e psicológico dos alunos também tem a sua importância. No entanto, este é um aspecto que é complementar ao ensino, fato evidenciado pela afirmação não constar em títulos ou subtítulos, sendo apenas mencionada no próprio texto: o professor deve ter bom-senso para compreender Pedrinho, mas não se discute o que fazer nessa situação, ou qual o papel que o professor deve exercer na vida de Pedrinho.

Por outro lado, Ouyang postula todo um sistema de como deve ser a interação do professor e do aluno e quais aspectos da vida do estudante são de responsabilidade docente, em parceria com a família e a sociedade. Sendo assim, começa-se pelo princípio de que todas as interações entre professor e aluno são educacionais, não se limitando a um contexto formal, de sala de aula. Em seguida, estabelece-se que a relação de ambos deve se guiar pelo amor, pois é somente quando os estudantes sentem o amor docente que eles aprendem a amar outros e conseguem contribuir com sua parte para preencher a sociedade com o amor – base da harmonia. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem seria a interação entre professores e



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

estudantes, o espaço da vida espiritual dos professores e estudantes e a plataforma para as atividades criativas dos professores e estudantes.

Ouyang ainda ressalta que a relação professor-aluno também estabelece o desenvolvimento da individualidade, promovendo um ensino-aprendizagem em que professores emergem como guias, organizadores, assistentes do aprendizado. Com relação a esse ponto, mesmo que não haja delimitação nessa obra freiriana específica, é possível afirmar que o autor brasileiro também se pauta pelo diálogo e pelo anti-autoritarismo em sala de aula, com a construção conjunta do conhecimento por professor e aluno.

### Discussão

A análise do corpus revela que, embora Freire e Ouyang partilhem um compromisso com uma educação humanizadora e integral, suas fundamentações filosóficas orientam-se por eixos distintos: um centrado na autonomia e na intervenção crítica e outro na harmonia e na integração coletiva.

Primeiramente, discute-se cada tabela separadamente.

Observamos o surgimento de certos conceitos-chave em cada tabela. Na primeira tabela, voltada ao propósito da educação, há conceitos como a formação integral humana, a melhoria da sociedade e a contribuição individual para o coletivo. Na segunda tabela, temas como o exemplo, o auto aperfeiçoamento e a ética profissional são exaltados. Na última tabela, podemos perceber a presença do diálogo, da alteridade, da liberdade e da comunidade. A seguir, iremos nos deter em análises de cada tabela.

Segundo a Tabela 1, observamos que Freire funda a educação brasileira com a igualdade entre professor e aluno como atores pedagógicos com o mesmo peso. Para Ouyang, mesmo que reformas curriculares chinesas atuais coloquem professor e aluno em posição igualitária, democrática e respeitosa, podemos afirmar que, em sua base, trata-se de profissão essencialmente construída pelo docente, sendo o respeito inicialmente direcionado para a figura do educador. Du (2019) enfatiza que, para a cultura tradicional de professores chinesa, o professor era admirado em função de ser a profissão que demonstrava a possibilidade de manifestar virtudes abstratas na realidade, tendo Confúcio como seu principal representante.

Ainda de acordo com a Tabela 1, Freire e Ouyang apontam uma tentativa de se formar o indivíduo para a coletividade. No entanto, Freire, explicitamente utilizando sua epistemologia do materialismo histórico, insere professor e aluno em sua historicidade, sendo, para o autor, essencial que ambos tomem consciência de sua opressão e lutem pela democracia e pela mudança social. Portanto, há um caráter crítico e, de certa forma, combativo, uma desconfiança para com a hegemonia e o *status quo*. Ouyang, por outro lado, apoiado pela filosofia chinesa, especialmente confucionista (Qijia, 2009), e pela cultura tradicional dos professores chineses (Du, 2019), preza pela harmonia social. O foco da educação, portanto, não é o de mudança da hegemonia, mas o de como inserir o aluno na sua comunidade e na sociedade de forma a fazê-lo sentir-se realizado como indivíduo e, ao mesmo tempo, ser útil a essa sociedade. Não é, portanto, uma disposição de mudança, e sim de conformidade, porém visando, igualmente, o bem coletivo.

Esse exemplo revela a complexidade da Educação Comparada, por apresentar pontos de divergência e convergência em um mesmo aspecto. Trata-se de uma visão de consciência individual histórica que deseja a mudança, ao lado de uma visão comparativamente a-



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

histórica, harmônica, que busca a inserção do indivíduo na sociedade não para a sua mudança, mas para o progresso coletivo. Conforme Ouyang (2008), não se entende, portanto, a educação como ferramenta para a ruptura da hegemonia. Além disso, a emancipação individual não deve ser usada para benefício e progresso próprio, mas para o bem da coletividade.

Ainda, podemos apontar que Freire afirma claramente que ensinar é uma especificidade humana e que, apesar de tal conceito estar também implícito na obra de Ouyang, não há uma afirmação específica nesse sentido. Sabe-se, no entanto, que a China foi o primeiro país a escrever obras sistematizando a educação como ciência e arte e que a história educacional do país conta com cerca de 5.000 anos (Qijia, 2009), sendo produto de sua cultura.

É talvez nas tabelas 2 e 3 que encontramos as maiores divergências. Enquanto fica claro que Freire (1996) considera os pontos apontados na tabela 2 como centrais em sua obra, dedica comparativamente menos atenção para as implicações e fundamentos da relação professor-aluno. Além disso, mesmo na tabela 2, o teórico brasileiro dá mais peso aos fundamentos éticos da profissão do que aos fundamentos afetivos. Ouyang (2008) tem como foco, nesta tabela, o auto-aperfeiçoamento docente.

Por outro lado, é possível observar, na tabela 3, que Ouyang (2008) afirma que todas as interações são educacionais. Assim, o professor deve se tornar, mesmo nas relações informais, um modelo para o aluno. Tal aspecto, por sua vez, ecoa Brandão (2002): em suas raízes, a Educação baseia-se em interações sociais. Nessa perspectiva, de maneira ampla, e baseados em Ouyang (2008), podemos definir educação como toda interação humana exercida dialogicamente.

Baseados neste autor, assim, pode-se afirmar que não somente a educação é definida como dialógica (como é o caso de Freire), mas também há uma explícita menção à que a base de toda a educação é a comunicação. Assim, a educação, em sua definição mais simples, pode ser tomada como análoga à comunicação interpessoal, especialmente intergeracional. Isso posto, de acordo com o material analisado, para a educação chinesa, toda a comunicação democrática carrega a semente da educação.

Freire, por outro lado, postula que o docente não pode se alhear de sua comunidade. Tal afirmação ecoa o artigo 205 da Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1998): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, para o autor, o educador deve conduzir sua prática em parceria com a família e a sociedade; nunca de maneira isolada ou solipsista.

Assim, pode-se apontar convergência nos discursos teóricos de Freire (1996) e Ouyang (2008) nas dimensões dialógicas e comunitárias da educação. No entanto, observam-se divergências importantes. Com relação às convergências, podemos afirmar que ambos os países compartilham uma ética profissional (como a necessidade de auto aperfeiçoamento docente, o rigor metodológico e o equilíbrio entre liberdade e autoridade) e valores (como o diálogo e a formação integral do indivíduo, visando o bem-estar da sociedade). Além disso, ambos rejeitam uma visão utilitária e tecnicista da educação e partilham, em diferentes níveis, do apreço pelo exemplo do professor. Nesse sentido, em ambos os casos, o professor idealmente seria um agente moral que transcende o conhecimento científico e intelectual.



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

No que concerne às divergências, podemos observar uma diferença na ênfase do que seria o bem-estar da sociedade: de um lado, a formação de uma consciência individual emancipada para a luta política e a intervenção (pedagogia crítica para a mudança social); de outro, a inserção do indivíduo em uma comunidade visando a harmonia do coletivo e a união (educação socialista orientada para a coletividade).

A maior divergência talvez seja o objetivo final da educação, que obedece a projetos políticos diferentes. A filosofia freiriana gira em torno da construção de uma consciência crítica, emancipadora, em que a educação é o ato de libertação de estruturas opressoras, requerendo que professor e aluno apreendam a realidade colaborativamente em sua dimensão ideológica. Ouyang, por outro lado, defende com maior ênfase a formação integral do indivíduo (moral, física, intelectual, estética), orientando tal desenvolvimento em direção a uma contribuição social harmônica, reforçando a solidariedade e a coesão social. Desse modo, a pedagogia de Freire é essencialmente disruptiva, enquanto a de Ouyang pode ser definida como essencialmente integrativa.

### Considerações finais

Este estudo comparativo demonstrou a viabilidade e a fertilidade do diálogo entre as fundamentações filosóficas da prática docente no Brasil e na China. Evidenciou-se como conceitos aparentemente universais são articulados de maneiras distintas, conforme os projetos de sociedade a que servem. A análise revelou que, partindo de um compromisso comum com uma educação humanizadora e integral, os projetos educacionais representados por Freire e Ouyang orientam-se de maneira radicalmente distinta, reflexo de seus contextos históricos, tradições culturais e projetos políticos nacionais. Assim, seguindo os preceitos da Educação Comparada, reforça-se o alerta contra possíveis empréstimos irrefletidos de políticas ou conceitos.

De um lado, identifica-se uma pedagogia de intervenção crítica, na qual a educação é um ato político de desvelamento do mundo e libertação de estruturas opressoras. De outro, uma pedagogia da harmonia e da integração coletiva, que vê a educação como o cultivo de virtudes e afetos orientados para a coesão social.

As limitações do estudo são reconhecidas, notadamente a restrição a duas obras de caráter filosófico-normativo, que revelam mais os ideais do que a complexa mediação desses ideais nas políticas públicas e na práxis docente cotidiana. A generalização a partir de um único autor por país é, evidentemente, uma simplificação necessária a este recorte exploratório. Reconhece-se, por fim, que o caráter exploratório e a opção por obras de referência de fundamentação geral não permitiram, conforme esperado, evidenciar conexões diretas com a práxis efetiva da educação do campo em ambos os países. Esta, portanto, configura uma fronteira essencial para pesquisas futuras: investigar como a “autonomia” freireana e a “harmonia” preconizada por Ouyang são vividas, tensionadas ou ressignificadas nas salas de aula rurais do Brasil e da China.

Em estudos posteriores sobre o tema, abre-se a possibilidade da análise de outros teóricos, bem como da aplicação de ideais educacionais em políticas específicas. Partindo para análises etnográficas, é possível verificar comparativamente o impacto nas escolas de tais ideais educacionais, e se estes realmente se refletem na práxis dos professores.

À guisa de conclusão, a metáfora de Ouyang que intitula este artigo, “Dê um raio de luz a alguém, e ele receberá todo o sol”, sintetiza o ideal educativo por ele defendido. Nele,



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

o professor é o sol, fonte de luz (amor, virtude, exemplo) que, ao atingir o educando, tem como objetivo último integrá-lo à calorosa e harmoniosa totalidade do corpo social (“todo o sol”). Trata-se de uma visão integrativa, em que a luz é concedida, ou seja, tem origem em um indivíduo exterior ao aluno, com o objetivo de uni-lo à comunidade.

Em contraponto, a filosofia de Freire nos apresenta uma perspectiva diversa. Caso optemos por fazer uso de metáfora similar à de Ouyang; para Freire, o educador não é a fonte de luz, mas um facilitador que, por meio do diálogo crítico, contextualização local etc., ajuda o educando a encontrar sua própria “luz” e lapidá-la até que ela se transforme em um “sol” de consciência crítica. O objetivo não é integrar-se a um “sol” preexistente, mas sim que cada educando, tornando-se ele próprio consciente do momento histórico e de sua condição política e social, possa “iluminar” coletivamente as estruturas opressoras para transformá-las. É uma visão emancipatória e disruptiva, em que o indivíduo ativamente questiona e refaz o mundo; inserido em um coletivo.

Portanto, temos dois projetos políticos e horizontes de sociedade diversos; mas há também uma crença compartilhada no poder da educação como força transformadora da condição humana.

### REFERÊNCIAS

AFONSO, Lucas. Censo Escolar 2024: veja Dados e Resultados do Inep. **Brasil Escola**, 2025. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/noticias/censo-escolar-2024-educacao-basica-matriculados-rede-privada-cresce/3132234.html>. Acesso em: 23 set. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 11 ago. 2024.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Comparative Education Research: Approaches and Methods** [M]. Dordrecht: Springer, 2014.

DONG, S. **Wǒguó nóngcūn jìsù zhì xuéxiào wèntí yánjiū** [Study of Problem of Boarding School in Rural Area in China]. Doctorate Thesis. Wuhan: College of Education, Central China Normal University, 2012.

DU, G. **Zhongguo chuantong jiaoshi wenhua de bianqian yu jiazhi** [The changes and Values of Traditional Chinese Teacher Culture]. Baoding, Hebei University Press, 2019.

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

GHEDIN, E. (org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

OUYANG, M. (ed.). **Zenyang Zuo Yige bupingyong de laoshi** [How to be an



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO:  
saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

extraordinary teacher]. Chengdu: Sichuan University Press, 2008.

QIJIA, G. **A History of Chinese Educational Thought**. Beijing: Foreign Languages Press, 2009.

ZHANG, Y. **China's 2023 Schooling Statistics**. [www.chinadaily.com.cn](http://www.chinadaily.com.cn), 2024.  
Disponível em: <https://www.chinadaily.com.cn/a/202403/01/WS65e14bcda31082fc043ba02b.html>. Acesso em: 23 set. 2025.



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO:  
saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

Trabalho completo – GT: 1 – Educação, Formação e Prática Docente

## "GIVE SOMEONE A RAY OF LIGHT, AND THEY WILL RECEIVE THE WHOLE SUN"<sup>5</sup>: A COMPARATIVE STUDY OF THE PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF TEACHING PRACTICE IN BRAZIL AND CHINA

**Authors:**

Lucas Alves Maciel (FoE-SWU)<sup>6</sup>  
[mirajukulucas@gmail.com](mailto:mirajukulucas@gmail.com)

Sérgio Luiz Lopes (UFRR, UERR)<sup>7</sup>  
[serlopez@yahoo.com.br](mailto:serlopez@yahoo.com.br)

**Abstract:** This article aims to compare the philosophical foundations of teaching practice in Brazil and China by analyzing their convergences and divergences. The study, qualitative and exploratory in nature, is situated within the field of Comparative Education and adopts a content analysis of two reference works: *Pedagogy of Autonomy* by Paulo Freire and *How to be an Extraordinary Teacher* by Ouyang Ming. The methodology is based on the comparison of three categories: the purpose of education, the ethical foundations of teaching practice, and the teacher-student relationship. The results demonstrate that, although both authors share a commitment to a humanizing and holistic education, their philosophical foundations are guided by distinct axes. The foundation in the Brazilian context, represented by Freire, is characterized by a critical pedagogy centered on autonomy, social intervention, and the transformation of oppressive structures. In contrast, the foundation in the Chinese context, represented by Ouyang, prioritizes an integrative pedagogy focused on harmony, teacher virtue, and collective well-being. It is concluded that these differences reflect unique societal projects and cultural traditions, underscoring the feasibility of dialogue between the two national contexts. The study highlights the need for future research to analyze the mediation of these ideals in the daily praxis of the classroom.

**Keywords:** Comparative education. Foundations of teaching practice. Brazil. China.

### INTRODUCTION

Education in rural areas remains a central challenge for developing nations with extensive territories and significant rural populations. Both Brazil and China, as emerging economies and founding members of the BRICS political-economic bloc, have presented specific educational policies for rural education. In Brazil, the focus has been on constructing an educational specificity (Ghedin, 2012), while in China, the focus has been on the historical overcoming of educational disparities between urban and rural areas (Dong, 2012). However, there are also issues common to both countries, such as the universalization of access to compulsory education and the perception of the need for a project that responds to the

<sup>5</sup> "Give someone a ray of sunshine, and they will possess a sun" (Ouyang, 2008, p. 242). All translations from Chinese to English and from Portuguese to English were done by the authors. For the sake of space economy, the original texts will be omitted in the article, retaining only the translation and the reference to the page where the original text can be found.

<sup>6</sup> Researcher of the PhD Program of Comparative Education of the Faculty of Education (FoE), Southwest University (SWU), Chongqing-China, under the supervision of Prof. Xu Hui. Master's in Education for the University of Roraima (UERR). Teacher of the Educational and Sports Department of the State of Roraima.

<sup>7</sup> Professor of the Rural Education Course at the Federal University of Roraima (UFRR). Coordinator of the School of the Earth Program (Agreement between MEC-SECADI-UFRR) and of the FPEC research group, for teacher training and rural practices/in the rural area. Postdoctoral fellow at the Federal University of Sergipe (UFS).



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

specificities of their rural populations, although these demands are diverse (Dong, 2012; Ghedin, 2012).

Thus, a possible dialogue between Brazilian and Chinese rural education is perceived. This article is situated within this necessary dialogue, facilitated by the perspective of Comparative Education. However, starting from the premise that in Comparative Education, a comparable basis is necessary, it is evident that the literature contrasting Chinese and Brazilian educational contexts is limited, especially regarding their philosophical foundations, and is precarious. A search in the BDTD database did not return relevant results for the descriptors "brasil AND china AND educação AND fundamentos": there are several results in the areas of health, historiography, and science education. Removing these results, the search returns no relevant entries.

Therefore, the construction of the foundations enabling dialogue between the two rural education systems is necessary. The analysis between apparently distant contexts can illuminate common challenges, which cannot always be achieved through the observation of isolated contexts, as is often the case with Brazilian and Chinese rural education. This study sought to fill this gap through a comparative analysis, focusing on the philosophical foundations that guide teaching practice in general, in an exploratory character.

We selected one reference work per country as the object of analysis, totaling two works. The delimitation of the *corpus* was due to the scope adequate for a scientific article, configuring a theoretical research.

This theme led us to the research question: to what extent do the conceptions about the teacher's role (in the spheres of the purpose of educating, the ethical foundation of teaching practice, and the teacher-student relationship) converge or diverge in the reference works, and what are the limitations of this comparison?

The choice of this theme is justified by the political-economic alignment of these countries, which diverges, at different levels, from North American and European Western axis countries, and converges, to a certain extent, with each other. Situated in the Global South, both have continental dimensions and large populations, still facing profound regional inequalities, especially concerning rural education. Furthermore, both position rural education as a category with its own specificity, having a differentiated praxis compared to regular urban schools. Finally, the comparison between a Latin American and an Asian case represents a relevant contribution to the field of comparative education, since barriers such as distance, language, etc., often prevent the conduction of such studies.

This section concludes by briefly introducing both national contexts. Brazil, a country located in Latin America and predominantly Portuguese-speaking, has a past marked by colonial oppression over the last 500 years, currently positioning itself as one of the ten largest world economic powers, without, however, managing to overcome its contradictions and inequalities. Compulsory Education encompasses 47,088,922 students in 179,300 schools (Afonso, 2025). China, a country located in East Asia and predominantly Mandarin-speaking (*hanyu*), has a past marked by colonial oppression over the last 180 years and today positions itself as one of the two largest world economies. Its contradictions and inequalities have not yet been entirely overcome. Compulsory Education encompasses 202 million children in over 213 thousand schools (Zhang, 2024). Both countries, although sharing trajectories marked by colonial oppression and profound regional inequalities, construct their educational responses from different civilizational matrices and national projects.



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

After this introduction, the theoretical foundation and methodological procedures are detailed. Next, the results are presented, from which three tables emerge with the analysis categories, based on the theoretical discourses of reference authors (Freire, 1996; Ouyang, 2008). A brief analysis of the material follows, discussing the convergences and divergences. The article concludes with the final considerations, which highlight the limitations and potential developments of the research.

### DEVELOPMENT

#### Theoretical Foundation

This study is situated in the field of Comparative Education, understood not as a simple juxtaposition of data for comparison, but as a discipline that seeks to understand the historical, social, and political forces that shape educational systems in different contexts (Bray, Adamson and Mason, 2014), since "education systems are intricately connected with the societies that support them" (Bray; Adamson; Mason, 2014, p. 1). Within the *framework* proposed by the authors, this study is situated at geographical level 2 (comparison between countries), demographic level 7 (focus on population), and the level of aspects of education and society 7 (other aspects, comprising educational philosophies and educational theory that underpin teaching practice).

The analysis of contexts in isolation generates distinct theories and solutions, depending on a series of factors that are not always shared between the two analyzed contexts. The value of comparison, from this perspective, lies less in the search for replicable models or solutions for local problems in other locations, and more in the capacity to juxtapose educational challenges from different realities to generate new forms of understanding aspects perceived in diverse ways by different cultures.

Thus, the comparison between apparently distant realities, such as Brazil and China, finds its value precisely in its possibility to problematize assumptions and illuminate particularities that would remain obscure in isolated analyses. Such realities, however, should never be taken in a decontextualized manner, as the objective is to create dialogues, not consensuses.

#### Methodological Procedures

Methodologically, this study adopts qualitative content analysis (Bardin, 1977) of two reference works. Three categories of analysis derived from the research problem were established: Definitions about the purpose of educating, Ethical foundations of teaching practice, and Conceptions about the teacher-student relationship.

To ensure comparability, the selection of works adopted the following criterion: a text of general philosophical and theoretical basis with broad academic use in undergraduate courses in each country (Freire, 1996, for Brazil; and Ouyang, 2008, for China), with similar structures. Both books are guides for teachers, instructing what education is and from which perspectives a teacher should teach; structured in chapters and short sub-topics, whose titles themselves point to the authors' definitions.



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

Paulo Freire is considered the patron of Brazilian education, so his theories have broad reach worldwide. Although *Pedagogy of Autonomy* (1996) is not his most well-known book, it derives directly from his experience as Secretary of Education of the city of São Paulo and has a less theoretical character, focused on the praxis of how teaching should be conducted. His work and his dialogical perspective, within historical materialism, are widely recognized as foundations for rural education (Ghedin, 2012).

Regarding Ouyang Ming, despite differences in scale, he is a respected author in China in the area of teacher training, being the current director of the Education and Research Office of Sichuan, a province with one of the largest numbers of rural schools and boarding schools<sup>8</sup>. Furthermore, his book *Zenyang Zuo Yige Bupingyong de Laoshi* (How to be an extraordinary teacher) (Ouyang, 2008) is a collective work, with the participation of several rural teachers, guaranteeing broad scope and dialoguing directly with the realities it seeks to address.

The option for works of broad influence, and not for texts dealing exclusively with the rural context, is justified by the need to first understand the general principles that inform teacher training in each country, as explained in the Introduction.

### Results

The texts were arranged to establish dialogues. The corpus was analyzed based on categories that emerged from the analysis of the works, to delimit the scope for the article's length: purpose of educating, ethical and affective foundations of education, and teacher-student relationship. Thus, three tables are presented, which emerged from the analysis of the base material.

In the first table, we take definitions present in both texts about the purpose of educating, containing excerpts taken from the indexes of the works (with comprehensive definitions about education) and other excerpts with complementary definitions. Apparent similarities are tensioned below. In aspects where it was considered that there was no possible similarity, a blank space was left in the corresponding work.

**Table 1:** Definitions about the purpose of educating contained in Freire (1996) and Ouyang (2008)

Freire (1996)	Ouyang (2008)
“There is no teaching without learning” (p. 3)	Education encompasses both teach and raise (教书育)
“[...] is not transferring knowledge” (p. 4)	Not only intellectual knowledge, not only the classroom
“Formation that, including technical-scientific preparation, goes beyond it” (p. 79)	Includes classroom teaching, tutoring, guidance, extracurricular activities
“[...] is a form of intervention in the world” (p. 3)	Goal: guide students to develop love, sense of responsibility and desire for kindness.
“[...]the vocation it has, as a specifically human action, to address itself to dreams, ideals, utopias and objectives” (p. 68)	Guide on “[...] how to be human beings, how to be loving, grateful [...], and how to contribute to society” (p. 14)

<sup>8</sup> Available at: <https://www.sanmin.com.tw/product/index/001097367>. (accessed on September 22, 2025).



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

“[...] discurso the discourse of globalization that speaks of ethics hides, however, that its ethic is the market ethic and not the universal ethic of the human being, for which we must fight bravely if we truly opt for a world of people” (p. 80)	Aims to cultivate students' abilities, behavior, minds etc. to achieve individual conscience. Such conscience must be used not for oneself, but for the good of the collective
“The ‘banking’ concept of education [...] deforms the necessary creativity of the student and the teacher” (p. 13)	An inherently creative work, through which teachers manifest their responsibility
“The total disregard for the integral formation of the human being and its reduction to pure training strengthens the authoritarian way” (p. 72)	Four essential developments students must achieve: moral, physical, intellectual, aesthetic.
“it is not possible for the school [...] to alienate itself from the social, cultural, economic conditions of its students, their families, their neighbors” (p. 37)	Is a bridge between school, family and society. He is the one to promote the integral development of the student
“Teaching requires humility, tolerance, and fight in defense of educators' rights” (p. 4)	Goal: create collective (the class) with democracy and respect as main values

Source: Maciel and Lopes (2025).

The table highlights different conceptions about the purpose of educating. Let us observe the conceptions placed in dialogue. When Freire states there is no teaching without learning, he emphasizes the value of both pedagogical actors in the educational act: they are its main foundation and the reason for the existence of the teacher and the school. Ouyang's view is diverse: education, in his view, is constructed, at its base, by the human need to teach and educate.

Regarding knowledge, the authors agree that the transfer of knowledge is not the basis of education. However, in Freire, this statement means that knowledge must be collectively created by teacher and student, without a mechanized transfer, while Ouyang makes his statement in the sense that educating is not only an action focused on the creation of intellectual knowledge, but also that it is not limited to the classroom.

In the next line, it is specified further: Freire understands that formation includes technical-scientific preparation but goes beyond it. With this, he means that the greater objective of education is another: human emancipation, and this should not be reduced in any way to training for the job market, robbing the individual of democracy and their right to develop in various spheres. For Ouyang, formation includes classroom teaching, tutoring, guiding the student, and conducting extracurricular activities, to obtain an integral formation (moral, intellectual, physical, aesthetic).

Regarding educational objectives, it can be stated that Freire understands education as a form of intervention in the world with the objective of emancipating the individual, through democracy, for their historicity. Ouyang has a different understanding, seeing the objective as guiding students to develop love, a sense of responsibility, and a desire to be kind and receive kindness, aspects that the author understands as foundational for life in collectivity.

The vocation of education, for Freire, is to guide the individual towards dreams and objectives, while Ouyang states that its vocation is to guide the individual until they transform into a complete "human being," that is, prepared for collectivity: loving, grateful, and desirous to contribute to collective well-being.

Freire's statement marks an explicit context and a clear positioning, situated in the current historical moment and positioning itself against market ethics, which is not interested



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

in human formation, but in the production of cheap and ahistorical labor, receptive to the present social structure. The Chinese context evidences a more timeless perspective and in a sense of social conformity, concerned with cultivating abilities, behaviors, minds to achieve individual conscience, so that this, in turn, should not be used for one's own benefit and progress, but for the good of the collectivity.

Freire also positions himself against banking education, a result of historical and hegemonic forces that want to prevent socialization and individual emancipation. For him, the school cannot alienate itself from the specific social reality of the community. This resistance is made through creativity. Ouyang, in turn, positions creativity as the basis of pedagogical work, through which teachers manifest their individuality and their responsibility towards the students. Ouyang also demonstrates the valorization of the community context, so that the school must harmoniously connect school, family, and society, all serving the integral development of the student.

Freire's teaching preaches humility, tolerance, and the fight in defense of rights (historical consciousness), while Ouyang places as the objective of teaching the creation of the first collective in the children's lives, having democracy and respect as main values.

The second table seeks to understand, in both works, what are the ethical and affective foundations of teaching practice. We observed that all Freirean definitions were taken directly from the chapter titles and subtitles, this being perhaps the aspect that the educator's work details the most.

**Table 2:** Ethical foundations of teaching practice in Freire (1996) and Ouyang (2008)

Freire (1996, p. 3-4)	Ouyang (2008)
“Teaching requires commitment”	A sacred profession, embodiment of virtue
“Teaching requires the conviction that change is possible”	Profession is not utilitarian, but also aims to improve society by example
“Teaching requires awareness of being unfinished”; “Teaching requires critical reflection on practice”	“[...] behave as role models and constantly improve and develop” (p. 1)
“Teaching requires risk, acceptance of the new, and rejection of discrimination”	“The profession of a teacher is to be a carrier of love [...] The most selfless generosity is love. When teachers educate their students with a loving heart and great compassion, students thrive under the sunshine and rain of their teachers’ love” (p. 21)
“Teaching requires embodiment of words by example”	Be an educator through their personal life and be an example
“Teaching requires caring for the students”	“Sunny teacher” (阳光型教师): guide “people to persevere towards the light” (p. 3) and love life through universal love, kindness and respect
“Teaching requires methodological rigor”; “Teaching requires research”	“Deepen understanding of educational life and [...] through the experience of realizing the value of life, achieving sublimation through selfless dedication” (p.6-7)”



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

“Teaching requires common sense”	Responsibility is not self-sacrifice
“Teaching requires knowing how to listen”	Adapt to each student, love and respect all
“Teaching requires aesthetics and ethics”	Pursue truth, goodness, and beauty, the foundations of human conscience
“Teaching requires joy and hope”	To illuminate others, one must have light: love life, show your uniqueness through creativity
“Teaching requires freedom and authority”	Teacher’s love for a student involves kindness and strict standards through daily communal life
“Requires apprehension of reality; it is ideological”	Teacher must be a thinker and a researcher, in the academy and in the classroom
“Teaching requires the recognition and assumption of cultural identity”	

Source: Maciel and Lopes (2025).

Regarding the ethical-affective posture of the teacher, Freire dedicates a large part of this work to these aspects. Thus, he places, among others, as requirements of teaching practice: commitment, historicity, critical reflection, acceptance of the new and rejection of discrimination, putting words into practice, caring for the students, methodological rigor, research, common sense and ethics, practice of listening, joy, hope, balance between freedom and authority, a clear positioning regarding the way reality is apprehended, recognition of one's own cultural identity and influence in teaching.

On the other hand, Ouyang states that, although it is not a utilitarian profession, the teacher must improve society by example, behaving as a model and constantly seeking self-improvement. Another clear point is love: the teacher must be a professor of love, a generous and selfless feeling, for by educating with a loving heart and great compassion, students will feel welcomed. They must adapt their person and their method to each student, loving and respecting all individualities. For this, it is necessary to be an "enlightened" teacher, guiding people towards the light, as in the title of this article. In their personal life, the teacher must continue to be an example, deepen their educational knowledge and their educational experience, pursuing beauty, truth, and good—the foundations of human conscience. The teacher's love must be one of kindness and rigor.

The third and final table demonstrates points that the works present about the teacher-student relationship.

**Table 3:** Conceptions about the teacher-student relationship in Freire (1996) and Ouyang (2008)

Freire (1996, p. 3-4)	Ouyang (2008)
	All interactions between teacher-students are educational (not limited to classroom context)
“Teaching requires caring for the students” (p. 3)	“Only when teachers have love can students feel love and learn to love others, then the society can be filled with love and harmony (p. 19)
“Teaching requires respect for the autonomy of the learner”; “[...] we almost always confuse authority with authoritarianism, license with freedom” (p. 36)	“[...] establishes the development of students’ individuality and promotes cooperative learning. In this process, teachers are organizers, guides, and assistants. [...] This requires teachers to humble



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

	themselves and make friends with students, be good at discovering shining points of students, and treat every student equally” (p. 117)
	“The profession of a teacher is to be a carrier of love [...] The most selfless generosity is love. When teachers educate their students with a loving heart and great compassion, students thrive under the sunshine and rain of their teachers’ love” (p. 21)
“Teaching requires availability for dialogue” (p. 3); “my common sense warns me that there is something to be understood in the behavior of Pedrinho, silent, frightened, distant, fearful, hiding from himself” (p. 37)	“[...] teaching is the process of interaction between teachers and students, the space of the spiritual life of teachers and students, and the platform for the colorful activities of teachers and students” (p. 22)
“Teaching requires knowing how to listen” (p. 3)	Adapt to each student, love and respect them
It is not possible for the school to “alienate itself from the social, cultural, economic conditions of its students, their families, their neighbors” (p.37)	

Source: Maciel and Lopes (2025).

The previous table already revealed certain aspects of the teacher-student relationship, but here we can conclude that, for Freire, one must care for the students (the word love is not used), having respect for their autonomy, with an authority that is not authoritarian and with a freedom that is not licentious. One must dialogue, learn to listen, have common sense. Finally, hidden in a small passage, we find "Pedrinho, silent, frightened, distant, fearful, hiding from himself" (Freire, 1996, p. 37).

This passage demonstrates that, for Freire, the emotional and psychological development of the students also has its importance. However, this is an aspect that is complementary to teaching, a fact evidenced by the statement not being in titles or subtitles, being only mentioned in the text itself: the teacher must have common sense to understand Pedrinho, but what to do in this situation, or what role the teacher should play in Pedrinho's life, is not discussed.

On the other hand, Ouyang postulates a whole system of how the interaction between teacher and student should be and which aspects of the student's life are the teacher's responsibility, in partnership with the family and society. Thus, it starts from the principle that all interactions between teacher and student are educational, not limited to a formal, classroom context. Then, it is established that the relationship of both should be guided by love, for it is only when students feel the teacher's love that they learn to love others and can contribute their part to fill society with love—the basis of harmony. In this sense, teaching-learning would be the interaction between teachers and students, the space of the spiritual life of teachers and students, and the platform for the creative activities of teachers and students.

Ouyang further emphasizes that the teacher-student relationship also establishes the development of individuality, promoting a teaching-learning in which teachers emerge as guides, organizers, assistants of learning. Regarding this point, even if there



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

is no delimitation in this specific Freirean work, it is possible to affirm that the Brazilian author is also guided by dialogue and anti-authoritarianism in the classroom, with the joint construction of knowledge by teacher and student.

### Discussion

The analysis of the corpus reveals that, although Freire and Ouyang share a commitment to a humanizing and integral education, their philosophical foundations are oriented by distinct axes: one centered on autonomy and critical intervention and the other on harmony and collective integration.

First, each table is discussed separately.

We observe the emergence of certain key concepts in each table. In the first table, focused on the purpose of education, there are concepts such as integral human formation, the improvement of society, and individual contribution to the collective. In the second table, themes such as example, self-improvement, and professional ethics are exalted. In the last table, we can perceive the presence of dialogue, alterity, freedom, and community. Next, we will focus on analyses of each table.

According to Table 1, we observe that Freire finds Brazilian education with equality between teacher and student as pedagogical actors with the same weight. For Ouyang, even if current Chinese curricular reforms place teacher and student in an egalitarian, democratic, and respectful position, we can affirm that, at its base, it is a profession essentially constructed by the teacher, with respect initially directed towards the figure of the educator. Du (2019) emphasizes that, for traditional Chinese teacher culture, the teacher was admired for being the profession that demonstrated the possibility of manifesting abstract virtues in reality, with Confucius as its main representative.

Still according to Table 1, Freire and Ouyang point to an attempt to form the individual for the collectivity. However, Freire, explicitly using his epistemology of historical materialism, inserts teacher and student into their historicity, considering it essential that both become aware of their oppression and fight for democracy and social change. Therefore, there is a critical and, in a way, combative character, a distrust towards hegemony and the *status quo*. Ouyang, on the other hand, supported by Chinese philosophy, especially Confucian (Qijia, 2009), and by the traditional culture of Chinese teachers (Du, 2019), values social harmony. The focus of education, therefore, is not on changing the hegemony, but on how to insert the student into their community and society in a way that makes them feel fulfilled as an individual and, at the same time, be useful to that society. It is, therefore, not a disposition for change, but one of conformity, yet equally aiming for the collective good.

This example reveals the complexity of Comparative Education, as it presents points of divergence and convergence in the same aspect. It is a vision of historical individual consciousness that desires change, alongside a comparatively a-historical, harmonious vision, that seeks the insertion of the individual into society not for its change, but for collective progress. According to Ouyang (2008), education is not understood, therefore, as a tool for the rupture of hegemony. Furthermore, individual emancipation should not be used for one's own benefit and progress, but for the good



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

of the collectivity.

Furthermore, we can point out that Freire clearly states that teaching is a human specificity and that, although this concept is also implicit in Ouyang's work, there is no specific statement in this sense. It is known, however, that China was the first country to write works systematizing education as a science and art and that the country's educational history spans about 5,000 years (Qijia, 2009), being a product of its culture.

It is perhaps in tables 2 and 3 that we find the greatest divergences. While it is clear that Freire (1996) considers the points indicated in table 2 as central to his work, he dedicates comparatively less attention to the implications and foundations of the teacher-student relationship. Moreover, even in table 2, the Brazilian theorist gives more weight to the ethical foundations of the profession than to the affective foundations. Ouyang (2008) has as his focus, in this table, teacher self-improvement.

On the other hand, it is possible to observe, in table 3, that Ouyang (2008) states that all interactions are educational. Thus, the teacher must become, even in informal relations, a model for the student. This aspect, in turn, echoes Brandão (2002): in its roots, Education is based on social interactions. From this perspective, broadly, and based on Ouyang (2008), we can define education as every human interaction exercised dialogically.

Based on this author, thus, it can be affirmed that not only is education defined as dialogical (as is the case with Freire), but there is also an explicit mention that the basis of all education is communication. Thus, education, in its simplest definition, can be taken as analogous to interpersonal communication, especially intergenerational. That stated, according to the analyzed material, for Chinese education, all democratic communication carries the seed of education.

Freire, on the other hand, postulates that the teacher cannot alienate themselves from their community. This statement echoes article 205 of the Brazilian Federal Constitution (Brasil, 1998): "Education, a right of all and a duty of the State and the family, shall be promoted and encouraged with the collaboration of society, aiming at the full development of the person, their preparation for the exercise of citizenship and their qualification for work." Thus, for the author, the educator must conduct their practice in partnership with the family and society; never in an isolated or solipsistic manner.

Thus, a convergence can be pointed out in the theoretical discourses of Freire (1996) and Ouyang (2008) in the dialogical and communitarian dimensions of education. However, important divergences are observed. Regarding the convergences, we can affirm that both countries share a professional ethic (such as the need for teacher self-improvement, methodological rigor, and the balance between freedom and authority) and values (such as dialogue and the integral formation of the individual, aiming at the well-being of society). Furthermore, both reject a utilitarian and technicist view of education and share, at different levels, an appreciation for the teacher's example. In this sense, in both cases, the teacher would ideally be a moral agent that transcends scientific and intellectual knowledge.

Concerning the divergences, we can observe a difference in the emphasis on what would be the well-being of society: on one side, the formation of an emancipated



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

individual consciousness for political struggle and intervention (critical pedagogy for social change); on the other, the insertion of the individual into a community aiming at the harmony of the collective and union (socialist education oriented towards collectivity).

The greatest divergence is perhaps the ultimate goal of education, which obeys different political projects. The Freirean philosophy revolves around the construction of a critical, emancipatory consciousness, in which education is the act of liberation from oppressive structures, requiring that teacher and student collaboratively apprehend reality in its ideological dimension. Ouyang, on the other hand, more emphatically defends the integral formation of the individual (moral, physical, intellectual, aesthetic), orienting this development towards a harmonious social contribution, reinforcing solidarity and social cohesion. Thus, Freire's pedagogy is essentially disruptive, while Ouyang's can be defined as essentially integrative.

### Conclusion

This comparative study demonstrated the viability and fertility of the dialogue between the philosophical foundations of teaching practice in Brazil and China. It evidenced how apparently universal concepts are articulated in distinct ways, according to the projects of society they serve. The analysis revealed that, starting from a common commitment to a humanizing and integral education, the educational projects represented by Freire and Ouyang are oriented in radically distinct ways, a reflection of their historical contexts, cultural traditions, and national political projects. Thus, following the precepts of Comparative Education, the warning against possible unreflective borrowing of policies or concepts is reinforced.

On one side, a pedagogy of critical intervention is identified, in which education is a political act of unveiling the world and liberation from oppressive structures. On the other, a pedagogy of harmony and collective integration, which sees education as the cultivation of virtues and affections oriented towards social cohesion.

The limitations of the study are recognized, notably the restriction to two works of a philosophical-normative character, which reveal more the ideals than the complex mediation of these ideals in public policies and daily teaching praxis. The generalization from a single author per country is, evidently, a necessary simplification for this exploratory scope. It is recognized, finally, that the exploratory character and the option for reference works of general foundation did not allow, as expected, to evidence direct connections with the effective praxis of rural education in both countries. This, therefore, configures an essential frontier for future research: to investigate how the Freirean "autonomy" and the "harmony" advocated by Ouyang are lived, tensioned, or resignified in the rural classrooms of Brazil and China.

By way of conclusion, Ouyang's metaphor that titles this article, "Give someone a ray of light, and he will receive the whole sun," synthesizes the educational ideal he defends. In it, the teacher is the sun, source of light (love, virtue, example) that, upon reaching the student, has as its ultimate objective to integrate them into the warm and harmonious totality of the social body ("the whole sun"). It is an integrative vision, in which the light is granted, that is, originates from an individual external to the student,



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## “EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

with the objective of uniting them with the community.

In counterpoint, Freire's philosophy presents us with a different perspective. If we choose to use a metaphor similar to Ouyang's; for Freire, the educator is not the source of light, but a facilitator who, through critical dialogue, local contextualization, etc., helps the student find their own "light" and polish it until it transforms into a "sun" of critical consciousness. The objective is not to integrate into a pre-existing "sun," but rather that each student, becoming themselves conscious of the historical moment and their political and social condition, can collectively "illuminate" the oppressive structures to transform them. It is an emancipatory and disruptive vision, in which the individual actively questions and remakes the world; inserted in a collective.

Therefore, we have two distinct political projects and societal horizons; but there is also a shared belief in the power of education as a transformative force of the human condition.

In future studies on the theme, the possibility opens for the analysis of other theorists, as well as the application of educational ideals in specific policies. Moving towards ethnographic analyses, it is possible to comparatively verify the impact of such educational ideals in schools, and whether these are truly reflected in the praxis of teachers.

### REFERENCES

AFONSO, Lucas. Censo Escolar 2024: veja Dados e Resultados do Inep. **Brasil Escola**, 2025. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/noticias/censo-escolar-2024-educacao-basica-matriculados-rede-privada-cresce/3132234.html>. Acesso em: 23 set. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 11 ago. 2024.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Comparative Education Research: Approaches and Methods** [M]. Dordrecht: Springer, 2014.

DONG, S. **Wǒguó nóngcūn jìsù zhì xuéxiào wèntí yánjiū** [Study of Problem of Boarding School in Rural Area in China]. Doctorate Thesis. Wuhan: College of Education, Central China Normal University, 2012.

DU, G. **Zhongguo chuantong jiaoshi wenhua de bianqian yu jiazhi** [The changes and Values of Traditional Chinese Teacher Culture]. Baoding, Hebei University Press, 2019.

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

GHEDIN, E. (org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez,



# VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO:  
saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

2012.

OUYANG, M. (ed.). **Zenyang Zuo Yige bupingyong de laoshi** [How to be an extraordinary teacher]. Chengdu: Sichuan University Press, 2008.

QIJIA, G. **A History of Chinese Educational Thought**. Beijing: Foreign Languages Press, 2009.

ZHANG, Y. **China's 2023 Schooling Statistics**. [www.chinadaily.com.cn](http://www.chinadaily.com.cn), 2024. Disponível em: <https://www.chinadaily.com.cn/a/202403/01/WS65e14bcda31082fc043ba02b.html>. Acesso em: 23 set. 2025.

