

ENTRE PALAVRAS E AÇÕES – OS SABERES DA “PEDAGOGIA DA AUTONOMIA” DE PAULO FREIRE PARA TRANSFORMAR O ENSINO EM PRÁTICA VIVA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n2-135>

Data de submissão: 11/01/2025

Data de publicação: 11/02/2025

Antonio Nacílio Sousa dos Santos

Doutorando em Ciências Sociais
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Horizonte, Ceará – Brasil.
E-mail: naciliosantos23@gmail.com

Waldyr Barcellos Júnior

Mestre em Ensino
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Miracema, Rio de Janeiro – Brasil.
E-mail: waldyr_barcellos@hotmail.com

Carlos Rigor Neves

Mestrando em Ciências da Educação
Universidad Autónoma de Asunción (UAA)
Macapá, Amapá – Brasil.
E-mail: profcarlosrigor@gmail.com

Edimar Fonseca da Fonseca

Doutor em Educação em Ciências.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul – Brasil.
E-mail: fonseca.edimar@gmail.com

Andréa Gracio Coimbra

Mestre em Biogeoquímica
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Niterói, Rio de Janeiro – Brasil.
E-mail: andreagracio@gmail.com

Francisco Antonio Machado Araújo

Doutor em Educação
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Teresina, Piauí – Brasil.
E-mail: chiquinhophb@gmail.com

Jean Lucas Oliveira de Almeida

Mestrando em Letras
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém, Pará – Brasil.
E-mail: geo71586@gmail.com

Érika da Silva Bezerra

Mestra em Tecnologias Emergentes na Educação
Metropolitan University of Science and Technology (MUST)
Iguatu, Ceará – Brasil.
E-mail: erikasilva.b@hotmail.com

Alessandra Sagica Gonçalves

Mestra em Educação
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém, Pará – Brasil.
E-mail: alessandrasagicaa@gmail.com

Adnalynne da Silva Guimarães Teles

Mestra em Ciências da Educação
Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)
Caucaia, Ceará – Brasil
E-mail: adnalyneteles@gmail.com

Juliana de Paula Iennaco

Doutoranda em Ciência Política
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Itamarati de Minas, Minas Gerais – Brasil.
E-mail: Juliana.iennaco@ufv.br

José Carlos da Costa

Mestre em Ensino de Física
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL/Campus Santana do Ipanema).
Santana do Ipanema, Alagoas – Brasil.
E-mail: jose.carlos@ifal.edu.br

Débora Michele Sales de Lima

Mestrado em Educação.
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
João Pessoa, Paraíba – Brasil.
E-mail: profdebora4@gmail.com

Maria Adriana Torqueti Rodrigues

Doutoranda em Educação
Universidade de Salamanca/Espanha (USAL)
Dourados, Mato Grosso do Sul – Brasil.
E-mail: adritorquete@gmail.com

Eric Murilo de Souza Andrade Santos

Graduado em Pedagogia
A Faculdade Mantense dos Vales Gerais (Intervale)
Petrolina, Pernambuco – Brasil.
E-mail: ericmuriloandrade89@gmail.com

RESUMO

Ao longo de sua trajetória educacional, Paulo Freire destacou que determinados “saberes” são essenciais para transformar o ensino em uma prática que transcenda a lógica do capital, a “coisificação” do conhecimento e a “educação bancária”. Para Freire, não basta deter o conhecimento; é imprescindível mobilizá-lo de forma crítica e dialógica, possibilitando uma educação emancipadora que fomente a autonomia e a participação ativa dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, questionamos: como os saberes da “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire podem ser efetivamente incorporados ao cotidiano do ensino escolar, de modo a transformar a sala de aula em um espaço de práxis e emancipação crítica? Para responder a essa questão, fundamentamo-nos nas obras de Paulo Freire, cujas reflexões sempre orientaram seu fazer educativo, bem como em outros autores cujos trabalhos dialogam com suas concepções pedagógicas. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa a partir de Minayo (2016), fundamentando-se na análise bibliográfica conforme Gil (1999) e na perspectiva analítica compreensiva de Weber (2009). Os achados indicam que a incorporação dos saberes freireanos ao cotidiano escolar exige uma prática pedagógica centrada na dialogicidade, no reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos e na superação das estruturas hierárquicas que reproduzem a opressão educacional. A pesquisa evidencia que a “Pedagogia da Autonomia” só se concretiza plenamente quando o professor se reconhece como mediador do conhecimento e agente de transformação social, ressignificando o ensino como prática viva e libertadora.

Palavras-chave: Pedagogia da Autonomia. Educação Dialógica. Práxis Educacional. Ensino Emancipador.

1 INTRODUÇÃO

1.1 PRÁTICA DOCENTE E O ENSINO NA VISÃO DE PAULO FREIRE

A educação brasileira, historicamente estruturada sob o modelo tradicional, tem operado como um instrumento de reprodução de valores dominantes, perpetuando um ensino alicerçado na transmissão mecânica do conhecimento e na passividade do aluno. O modelo bancário da educação¹, conceituado por Paulo Freire, caracteriza-se pela transferência unilateral de informações, na qual o professor ocupa a posição central do saber e o estudante assume o papel de mero receptor. Como aponta Freire, essa lógica “[...] mantém e ainda reforça as contradições através das práticas e das atitudes seguintes, que refletem a sociedade opressora em seu conjunto: o professor ensina, os alunos são ensinados; o professor sabe tudo, os alunos nada sabem; o professor pensa para si e para os estudantes” (1979, p. 52). Além disso, ele enfatiza que esse modelo promove um ensino mecânico e alienante, pois “[...] a educação passa a ser ‘o ato de depositar’, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita” (Freire, 1979, p. 53).

A educação bancária, que para alguns é a resposta à exigência do saber, não passa, na verdade, de um instrumento de domesticação das consciências. O educador, ao invés de incentivar o diálogo e a reflexão crítica, deposita conteúdos prontos nos educandos, que os recebem passivamente. Tal prática reforça a alienação e impede o desenvolvimento de uma postura ativa e questionadora por parte dos estudantes. Assim, ao invés de preparar os educandos para a transformação do mundo, essa educação os condiciona à adaptação a ele, mantendo a estrutura de dominação vigente (Freire, 1974, p. 79).

Assim, os conteúdos curriculares, por sua vez, refletem os interesses do capital externo e de grupos políticos e econômicos que instrumentalizam a educação para atender às necessidades do mercado. Como destaca Freire, “[...] despilitizando a educação e reduzindo-a ao treino de destrezas, a ideologia e a política neoliberais terminam por gerar uma prática educativa que contradiz ou obstaculiza uma das exigências fundamentais do próprio avanço tecnológico” (Freire, 2000, p. 67). Além disso, ele denuncia que essa lógica transforma o ensino em um mecanismo de adestramento, pois “[...] sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnica a que a educação é reduzida” (Freire, 2000, p. 69).

¹ O modelo bancário da educação, conceito amplamente desenvolvido por Paulo Freire, refere-se a uma concepção de ensino na qual o educador deposita conteúdos nos alunos, tratando-os como recipientes passivos, desprovidos de criticidade e autonomia. Nesse modelo, o conhecimento é reduzido a uma mercadoria, e o ensino torna-se uma prática mecânica e alienante, que reforça a hierarquia entre quem “sabe” (o professor) e quem “não sabe” (o aluno). Freire (1987) critica essa abordagem, argumentando que ela “[...] anula a criatividade dos educandos, estimula sua passividade e os distancia da realidade concreta em que vivem. A educação bancária torna os indivíduos acomodados e os impede de se perceberem como sujeitos históricos capazes de transformar o mundo” (p. 79). Em oposição a essa concepção, Freire propõe a educação problematizadora, baseada no diálogo e na participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

A relação entre educação e estrutura econômico-social capitalista se efetiva numa sociedade de classes, expressando cada vez mais nitidamente os interesses antagônicos que estão em jogo. O conflito básico capital-trabalho coexiste em todas as relações sociais e permeia, portanto, a prática educativa em seu conjunto. A relação de produção e utilização do saber revela-se como uma relação de classes. O que a sociedade do capital busca é estabelecer um determinado nível de escolarização e um tipo de educação ou treinamento, ajustados historicamente às mudanças nos meios e instrumentos de produção. Assim, por mais que o capital tente expropriar o trabalhador do saber, não consegue fazê-lo completamente, pois a origem desse saber é algo intrínseco ao trabalhador e à sua classe. Esse processo se traduz na produção do saber em ‘pacotes de conhecimento’, transmitidos de forma programada e fragmentada, garantindo a funcionalidade da educação para a lógica do mercado e não para a emancipação dos sujeitos (Frigotto, 2001, p. 25).

Nesse cenário, os estudantes não são reconhecidos como sujeitos ativos na elaboração do conhecimento. O ensino tecnicista², predominante nas políticas educacionais, reduz o aprendizado a um conjunto de habilidades operacionais e desestimula a reflexão crítica. A imposição de conteúdos descontextualizados da realidade dos alunos desconsidera sua bagagem cultural e social, resultando em um ensino desumanizado e alienante. Como Freire adverte, “[...] a alfabetização e a conscientização jamais se separam. Todo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (1967, p. 101). Nessa perspectiva, ele enfatiza que a educação deve ser uma prática emancipadora, pois “[...] o método escolar da educação de adultos jamais proporá aos alunos considerar a realidade de uma maneira crítica” (1979, p. 45).

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. (...) O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho. (...) Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. Daí, também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização das funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicas dos mais diferentes matizes (Frigotto, 2001, p. 28).

² O ensino tecnicista é uma abordagem educacional que enfatiza a formação de indivíduos para atender às demandas do mercado de trabalho, priorizando a eficiência, a padronização e a instrumentalização do conhecimento. Esse modelo, influenciado pelo positivismo e pelas concepções da educação como treinamento para o desempenho produtivo, desconsidera as dimensões críticas e humanizadora do processo educativo. Conforme Saviani (2007), “[...] o tecnicismo educacional, ao reduzir a função da escola à transmissão de técnicas e conteúdos previamente definidos, reforça uma concepção mecanicista de ensino, na qual o papel do professor se limita à execução de diretrizes pré-estabelecidas, sem espaço para reflexão ou problematização” (p. 39). Essa perspectiva, predominante em diversos períodos da história da educação brasileira, ignora o caráter sociocultural da aprendizagem e restringe a formação dos sujeitos a um modelo meramente reprodutivo e alienante. Ver: SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

Dito isso, a estrutura educacional imposta pelo modelo tecnicista perpetua a alienação dos estudantes, pois prioriza a formação de indivíduos adaptáveis ao mercado, em detrimento do desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos. Como denuncia Freire, “[...] reduzida à memorização de conteúdos fragmentados, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (1974, p. 78). Ademais, ele aponta que “[...] a concepção bancária da educação não reconhece os homens como seres históricos, pois os trata como seres inacabados e passivos” (1974, p. 80).

A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual da educação, porém com uma forma diferenciada. Assim é que o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores (Antunes & Pinto, 2002, p. 95).

Paulo Freire, em oposição a essa estrutura, propõe uma pedagogia emancipadora, na qual o ensino é compreendido como um ato político e libertador. Em sua concepção, a educação deve ser problematizadora, permitindo que os estudantes não apenas compreendam sua realidade, mas se tornem agentes de sua transformação. Ele enfatiza que “[...] o educador progressista ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde sua opção política na neutralidade impossível de seu quefazer³” (Freire, 2000, p. 72). Para Freire, a educação deve ser um espaço de libertação, pois “[...] a prática educativa que nega a reflexão crítica conduz à manutenção do *status quo* e à adaptação dos educandos à realidade opressora” (1979, p. 57).

A educação deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral. Todas as necessidades do homem devem emergir no processo educacional, tais como a busca pela sobrevivência, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros homens, a auto-realização e a autocriação. Essa profunda transformação dos objetivos educacionais exige, entre outros aspectos, também uma profunda transformação da divisão

³ Paulo Freire, ao longo de sua obra, criou e ressignificou palavras para expressar conceitos fundamentais de sua pedagogia, entre elas *quehacer* (aportuguesado como *quefazer*), *inédito viável* e *educação bancária*. Essas criações linguísticas refletem sua preocupação com a construção de um pensamento crítico e dialógico, rompendo com estruturas rígidas e mecanicistas da linguagem. O termo *quefazer*, por exemplo, representa a indissociabilidade entre teoria e prática, enfatizando que o ato de ensinar e aprender deve estar vinculados à ação transformadora da realidade. Como destaca Freire (1996), “[...] não há quefazer sem sonho, como não há sonho sem quefazer. O quefazer implica uma prática comprometida com a mudança, com a reinvenção do mundo e da própria existência” (p. 45). Dessa forma, a criação de palavras em sua obra não é mero artifício linguístico, mas um recurso essencial para expressar sua concepção emancipadora da educação. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

social do trabalho que, com a abolição da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, conduza a uma reaproximação da ciência e da produção. Contrariamente, a escola burguesa professa ideais do desenvolvimento integral do homem que podem ser resumidos em educar para o consumo, para a cidadania nos moldes democráticos burgueses, que já estão conhecidos como extremamente autoritários e excludentes (Marx & Engels, 2010, p. 38).

Diante desse panorama, este estudo tem como objeto de análise a aplicação dos saberes da “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire no ensinar contexto escolar, visando compreender como a educação pode ser ressignificada para além de uma lógica tecnicista e mercadológica. O objetivo desta pesquisa é investigar de que maneira a prática docente pode se apropriar dos princípios freirianos para transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, reflexão crítica e emancipação social. A questão que orienta este estudo é: Como os saberes da “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire podem ser incorporados ao cotidiano do ensino escolar, de modo a transformar a educação em uma prática viva e libertadora?

Desse modo, a importância desta pesquisa se estende para além do campo acadêmico, alcançando educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais. Ao promover uma reflexão crítica sobre a estrutura do ensino, este estudo contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas que valorizam a autonomia do educando e a construção de uma sociedade menos desigual. Como pontua Freire, “[...] o que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do *status quo*, porque o dominante o decreta” (2011, p. 34). Assim, esta investigação busca ampliar o debate sobre a necessidade de uma educação comprometida com a formação integral do ser humano, fomentando sua capacidade de intervenção no mundo.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA: ENTRELAÇANDO PESQUISA QUALITATIVA, BIBLIOGRÁFICA E A ANÁLISE COMPREENSIVA NA INVESTIGAÇÃO DOS SABERES FREIREANOS

A pesquisa qualitativa apresentou-se como abordagem metodológica fundamental para investigar como os saberes da “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire podem ser efetivamente incorporados ao cotidiano escolar. Essa perspectiva permitiu a compreensão profunda dos significados atribuídos pelos sujeitos à sua prática educativa, respeitando suas experiências e contextos históricos. Como enfatiza Minayo (2007), “[...] a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (p. 21). Dessa forma, a escolha dessa abordagem justifica-se pelo objetivo de

compreender como os professores e alunos devem vivenciar e ressignificar os saberes freireanos na sala de aula. Minayo (2007: 21) afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado [...]. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Além disso, a pesquisa qualitativa possibilitou uma análise aprofundada dos processos educativos, superando a mera descrição dos fenômenos para buscar sua interpretação crítica. Como destaca Gil (2008), “[...] a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela obtenção de dados descritivos, com atenção aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências e aos fenômenos que as envolvem” (p. 50). No contexto da “Pedagogia da Autonomia”, essa abordagem permite captar as percepções dos educadores sobre sua prática docente, identificando desafios, potencialidades e estratégias para promover uma educação emancipadora e dialógica. Minayo (2006) afirma que:

Na pesquisa qualitativa a interpretação assume um foco central, uma vez que ‘é o ponto de partida (porque se inicia com as próprias interpretações dos atores) e é o ponto de chegada (porque é a interpretação das interpretações)’. [...] Assim, ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto do que se diferencia dentro de um mesmo meio social. [...] O importante é que a interpretação dos dados vá além da mera descrição, buscando compreender os sentidos das falas e das ações, promovendo uma reflexão crítica sobre os fenômenos investigados (p. 79).

Dito isso, a adoção da pesquisa qualitativa também se justifica pelo fato de que a educação é um campo eminentemente humano e relacional, no qual as interações sociais e os discursos desempenham um papel central. Weber (2009) salienta que “[...] a compreensão dos fenômenos sociais exige uma análise interpretativa dos sentidos subjetivos que os indivíduos atribuem às suas ações e relações” (p. 75). Assim, ao investigar como os saberes freireanos são incorporados à prática pedagógica, a pesquisa qualitativa permite revelar as intenções, desafios e contradições vivenciadas pelos professores e estudantes na construção de um ensino libertador.

Soma-se a isso, outro aspecto relevante da abordagem qualitativa que é sua flexibilidade metodológica, que possibilita um aprofundamento contínuo ao longo da investigação. Minayo (2007) enfatiza que “[...] a pesquisa qualitativa não se reduz a um conjunto fixo de regras metodológicas, pois é orientada por uma postura de descoberta e interpretação da realidade social” (p. 32). Essa

flexibilidade permite que a pesquisa se ajuste às especificidades do contexto investigado, garantindo maior coerência com os princípios freireanos de educação crítica e problematizadora.

Desse modo, essa perspectiva foi essencial para a construção de conhecimentos que ultrapassem a lógica quantitativa e instrumentalizadora da educação tradicional, contribuindo para uma reflexão crítica e transformadora sobre o ensino. Como aponta Gil (2008), “[...] mais do que testar hipóteses, a pesquisa qualitativa visa compreender a complexidade dos fenômenos sociais, interpretando-os a partir de seus contextos e significados” (p. 54). Dessa forma, ao adotar essa abordagem, este estudo possibilitou uma análise aprofundada sobre como os princípios da “Pedagogia da Autonomia” podem ser concretizados na prática educacional, promovendo um ensino mais democrático, participativo e humanizador.

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, constitui um dos pilares fundamentais para a investigação acadêmica, especialmente quando se busca compreender a aplicação dos saberes freireanos no contexto educacional. Ela permitiu a análise crítica e sistemática de referenciais teóricos que fundamentaram a construção do conhecimento, oferecendo um panorama amplo sobre o estado da arte ao longo da pesquisa. Como enfatiza Gil (2008), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (p. 50). Dessa forma, essa metodologia se mostrou essencial para aprofundar as reflexões sobre a “Pedagogia da Autonomia”, garantindo embasamento teórico sólido para a investigação. Gil (2008) afirma que:

A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários. Estas vantagens da pesquisa bibliográfica têm, contudo, uma contrapartida que pode comprometer em muito a qualidade da pesquisa. Muitas vezes as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar seus erros. Para reduzir esta possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente (p. 51).

Além de ampliar a compreensão sobre um determinado tema, a pesquisa bibliográfica possibilitou o confronto de diferentes perspectivas, permitindo uma análise criticamente as contribuições teóricas existentes. Esse processo é essencial para evitar interpretações reducionistas e contribuir para a formulação de um referencial analítico consistente. Conforme Minayo (2006), “[...] a pesquisa bibliográfica disciplinada, crítica e ampla é essencial para um estudo científico. [...] Deve-se estabelecer um diálogo reflexivo entre as teorias e os estudos já realizados, garantindo uma análise

comparativa que permita melhor delimitação da proposta de pesquisa” (p. 36). No contexto da presente investigação, essa abordagem viabilizou a articulação entre os princípios freireanos e outras concepções pedagógicas que dialogam com a educação crítica e emancipadora. Gil (2008) afirma que:

Para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas. Daí a importância da revisão da literatura, ainda na etapa do planejamento da pesquisa. Essa bagagem de informações, que contribuiu para o pesquisador formular e delimitar o problema e construir as hipóteses, é que o auxilia na etapa de análise e interpretação para conferir significado aos dados (p. 179).

Desse modo, a pesquisa bibliográfica também se destacou pela sua capacidade de embasar investigações cujo acesso direto ao objeto de estudo se torna desafiador. No caso da educação, em que os processos formativos ocorrem em múltiplos espaços e contextos, a análise de fontes secundárias permitiu ao pesquisador compreender como diferentes autores abordam o papel da escola na formação dos sujeitos. Segundo Gil (2008), “[...] a pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários” (p. 51). No âmbito desta pesquisa, isso se revelou fundamental para compreender a trajetória e a aplicabilidade dos princípios da “Pedagogia da Autonomia” ao longo do tempo.

Dito isso, outro aspecto relevante da pesquisa bibliográfica é sua função na fundamentação do problema de pesquisa e na formulação dos objetivos investigativos. A partir da análise das produções científicas existentes, é possível delimitar com maior precisão a questão central do estudo, bem como identificar lacunas no conhecimento que possam ser preenchidas. Minayo (2006) ressalta que “[...] a formulação do problema exige uma revisão bibliográfica preliminar. O pesquisador precisa tomar contato com certo número de livros e artigos de periódicos para que possa formular um problema viável” (p. 73). No presente estudo, essa etapa foi essencial para estruturar a investigação sobre a incorporação dos saberes freireanos no cotidiano escolar e para definir os caminhos metodológicos adotados. Gil (2008) afirma que:

O primeiro procedimento adotado numa pesquisa bibliográfica, como em qualquer outro tipo de pesquisa, consiste na formulação do problema que se deseja investigar. [...] Escolher um assunto por si só não é suficiente para iniciar uma pesquisa bibliográfica. É necessário que esse assunto seja colocado em termos de um problema a ser solucionado. Essa problematização, por sua vez, não constitui tarefa simples. Requer experiência, leitura, reflexão e debate. [...] A rigor, para a adequada formulação do problema requer-se uma revisão bibliográfica preliminar. O pesquisador precisa tomar contato com certo número de livros e artigos de periódicos para que possa formular um problema viável. Pode ocorrer mesmo que

o pesquisador tenha que passar por sucessivas reformulações – e revisões bibliográficas – para que possa dispor de um problema em condições de ser pesquisado (p. 73).

Assim, a pesquisa bibliográfica desempenhou um papel crucial na construção de um conhecimento crítico e sistematizado, garantindo que o estudo se desenvolva a partir de referenciais teóricos validados pela comunidade científica. Esse caráter estruturante é fundamental para assegurar a credibilidade e a consistência dos achados da pesquisa. Como afirma Gil (2008), “[...] mais do que testar hipóteses, a pesquisa bibliográfica visa compreender a complexidade dos fenômenos sociais, interpretando-os a partir de seus contextos e significados” (p. 54). Dessa forma, a utilização dessa metodologia na presente investigação possibilita uma análise aprofundada dos princípios da “Pedagogia da Autonomia”, permitindo sua ressignificação no contexto educacional contemporâneo.

Soma-se a isso, a análise compreensiva de Weber que apresentou-se como um referencial metodológico essencial para compreender como os saberes da “Pedagogia da Autonomia” podem ser incorporados ao cotidiano escolar. Essa abordagem permitiu investigar o sentido atribuído pelos sujeitos às suas ações no processo educativo, valorizando a subjetividade e as experiências individuais. Weber (1969) afirma que “[...] está incluído todo o comportamento humano à medida que o ator lhe atribui significado subjetivo. A compreensão, por sua vez, refere-se ao sentido visado subjetivamente por atores, no curso de uma atividade concreta” (p. 110). Assim, essa perspectiva permitiu captar como educadores e estudantes percebem e interpretam a prática pedagógica baseada nos princípios freireanos. Weber (1969) afirma que:

A ideia básica da análise compreensiva é a da ação, em que, segundo sua famosa definição, ‘está incluído todo o comportamento humano à medida que o ator lhe atribui significado subjetivo’. A compreensão, por sua vez, refere-se ao sentido visado subjetivamente por atores, no curso de uma atividade concreta. [...] Distingue, ainda, entre compreensão atual e compreensão explicativa. Compreende-se pela primeira maneira, por exemplo, o sentido do comportamento de um caçador que aponta sua espingarda. Compreende-se pela segunda maneira, por exemplo, o sentido do comportamento do caçador que se entrega a esse esporte por motivo de saúde. Ambas as formas de compreensão podem ser racionais ou irracionais. [...] Entretanto, todas essas formas de compreensão implicam captar a evidência do sentido de uma atividade (p. 110).

A interpretação subjetiva das ações docentes e discentes torna-se um elemento central para a análise da prática pedagógica crítica. Weber distingue dois tipos de compreensão: a atual, que capta o sentido imediato da ação, e a explicativa, que busca os motivos mais profundos que orientam as decisões dos sujeitos. Weber (1949) argumenta que “[...] é importante que os cientistas sociais apreendam o mundo social sem eliminarem a integridade subjetiva dos atores que atribuem significado” (p. 90). Essa distinção foi fundamental para a presente pesquisa, pois permitiu analisar

tanto as práticas pedagógicas visíveis quanto os significados subjacentes à adoção de uma educação dialógica e emancipadora.

Além disso, a análise compreensiva contribuiu para identificar os desafios e limitações na implementação dos saberes freireanos, permitindo compreender como os professores interpretam seu papel como mediadores do conhecimento. Weber (1969) afirma que “[...] todas essas formas de compreensão implicam captar a evidência do sentido de uma atividade” (p. 110). No contexto desta pesquisa, essa abordagem possibilita explorar as tensões entre a autonomia dos educandos e as normativas institucionais que ainda reproduzem um modelo tradicional de ensino.

Desse modo, outro aspecto fundamental da análise compreensiva weberiana é a construção dos tipos ideais, que servem como referência para a análise dos fenômenos sociais. Weber (1949) explica que um tipo ideal “[...] é formado pela acentuação unilateral de um ou mais pontos de vista e pela síntese de um grande número de fenômenos concretos individuais, difusos, discretos, mais ou menos presentes e ocasionalmente ausentes, os quais são organizados de acordo com os pontos de vista unilateralmente acentuados numa construção analítica acentuada” (p. 90). Para esta pesquisa, os tipos ideais não foram usados para identificar diferentes formas de apropriação dos princípios freireanos na prática educativa, contrastando modelos conservadores e transformadores de ensino.

Dito isso, a adoção da análise compreensiva no presente estudo possibilitou uma abordagem mais ampla e aprofundada sobre as relações entre docentes, discentes e os saberes pedagógicos. Essa perspectiva reconhece que a educação não pode ser reduzida a uma simples transmissão de conhecimento, mas deve ser entendida como um processo socialmente construído. Como destaca Weber (1949), “[...] a compreensão dos fenômenos sociais exige uma análise interpretativa dos sentidos subjetivos que os indivíduos atribuem às suas ações e relações” (p. 90). Dessa maneira, a pesquisa busca revelar como os saberes da “Pedagogia da Autonomia” são ressignificados na prática docente, promovendo uma educação mais humanizadora e participativa.

3 TRANSFORMANDO O ENSINO EM PRÁTICA A PARTIR DA “PEDAGOGIA DA AUTONOMIA” DE PAULO FREIRE

A prática docente exige do educador não apenas um compromisso com a transmissão de conteúdos, mas também com a formação de sujeitos críticos e autônomos. Para isso, a rigorosidade metódica torna-se um princípio essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois garante que a abordagem educativa não se reduza à reprodução mecânica de informações. Como destaca Freire, “[...] o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é

trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis” (2011, p. 29). Ele complementa que “[...] essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (2011, p. 19).

E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos (Freire, 2011, p. 29).

Além da rigorosidade metódica, o ensino exige pesquisa, pois a docência não pode estar desvinculada do processo contínuo de busca pelo conhecimento. Para Freire, a pesquisa não é um elemento secundário, mas um componente intrínseco à prática educativa. Ele afirma que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando” (Freire, 2011, p. 32). O autor ainda reforça que “[...] pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (2011, p. 20).

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’ (Freire, 2011, p. 32).

Desse modo, outro princípio essencial no ensino é o respeito aos saberes dos educandos. A valorização das experiências e dos conhecimentos prévios dos estudantes permite que a educação se torne significativa e emancipatória. Como ressalta Freire, “[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária” (2011, p. 21). Ele também argumenta que “[...] por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?” (2011, p. 22).

Dito isso, a criticidade é outro elemento central na prática docente, pois permite que os educandos compreendam o mundo não apenas como algo dado, mas como uma realidade em constante transformação. Freire enfatiza que “[...] uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é

exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (2011, p. 37). Ele ainda acrescenta que “[...] a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, sendo necessária uma intervenção pedagógica que instigue a curiosidade” (2011, p. 22).

Com efeito, a dimensão ética do ensino também não pode ser negligenciada. Ensinar exige uma postura ética e estética que humanize as relações entre educadores e educandos. Como argumenta Freire, “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (2011, p. 40). Além disso, ele reforça que “[...] não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela” (2011, p. 23).

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (Freire, 2011, p. 23).

Além disso, ensinar exige que o professor seja um exemplo vivo dos valores e princípios que pretende transmitir. A coerência entre discurso e prática é fundamental para a construção de uma relação de confiança e respeito na sala de aula. Freire observa que “[...] quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (2011, p. 42). Ele também adverte que “[...] o professor que realmente ensina nega, como falsa, a fórmula farisaica do ‘faça o que mando e não o que eu faço’” (2011, p. 24).

Ademais, como o teórico afirma, o ensino também exige a disposição para enfrentar desafios e inovar, rejeitando práticas pedagógicas cristalizadas que não dialogam com as necessidades dos estudantes. Ele complementa que “[...] pensar certo, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos” (2011, p. 25).

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do ‘faça o que mando e não o que eu faço’. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. Que podem pensar alunos sérios de um professor que, há dois semestres, falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz

o discurso pragmático contra os sonhos e pratica a transferência de saber do professor para o aluno?! Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista? Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o rediz em lugar de desdizê-lo (Freire, 2011, p. 24).

Como o fragmento do texto acima assinala, a reflexão crítica sobre a prática é outro elemento necessário para um ensino comprometido com a transformação social. A autocrítica e a avaliação contínua das estratégias pedagógicas permitem que o professor aprimore sua atuação e contribua para um ensino mais eficaz. Freire destaca que “[...] por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (2011, p. 47). Além disso, ele enfatiza que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2011, p. 26).

Desse modo, o reconhecimento e a valorização da identidade cultural dos educandos são aspectos essenciais para um ensino que respeite a diversidade e promova a inclusão. Freire enfatiza que “[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (Freire, 2011, p. 49). Ele ainda aponta que “[...] assumir-se como ser social e histórico⁴, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” é parte do processo de formação crítica (Freire, 2011, p. 27).

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos. Quanto mais, no exercício de suas práticas, os educandos se assumem, tanto mais vão sendo obrigados a respeitar a identidade cultural dos outros, suas opções, seus gostos, suas crenças. O respeito à identidade cultural e sua assunção crítica pelos educandos são partes do processo de formação crítica de que venho falando. Por isso mesmo, na prática educativo-progressista, o educador não pode, a pretexto de ensinar os conteúdos, negar ou diminuir a importância da assunção da identidade cultural dos educandos (Freire, 2011, p. 49).

Em tempo, a docência exige sensibilidade para compreender a complexidade das relações humanas no espaço escolar. Pequenos gestos e atitudes podem ter um impacto significativo na

⁴ Para Paulo Freire, o ser humano é um ser social e histórico, pois se constitui na relação com os outros e no contexto histórico em que está inserido. Diferentemente dos animais, cuja existência é marcada pelo instinto e pela adaptação passiva ao meio, o ser humano tem a capacidade de refletir, intervir e transformar a realidade. Essa característica o torna sujeito de sua própria história, capaz de reinventar-se e de transformar o mundo à medida que compreende as estruturas que o condicionam. Freire (1996) destaca que “[...] os seres humanos são porque estão sendo. Sua inconclusão é própria de sua natureza. E é exatamente pela inconclusão do ser que se sabe como tal que se funda a educação como um processo permanente” (p. 54). Dessa forma, a educação deve ser concebida como um ato contínuo de humanização, no qual o educando é incentivado a assumir um papel ativo na construção de sua própria história e na transformação da sociedade. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

formação dos estudantes. Afirma Freire que “[...] este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente” (Freire, 2011, p. 51). Ele ainda reforça que “[...] o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (p. 28).

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, então, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança. O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu (Freire, 2011, p. 29).

Conforme o fragmento confessional de Freire, a relação entre professor e aluno transcende a mera transmissão de conteúdos, sendo um espaço de construção de subjetividades e fortalecimento da autoestima. Pequenos gestos, como um olhar de aprovação ou uma palavra de incentivo, podem ter impactos significativos no desenvolvimento dos estudantes. Enguita (1989) ressalta que “[...] o aluno é constantemente avaliado não apenas em função do que aprende, mas também pelo comportamento que demonstra diante dos métodos impostos, sendo treinado a aceitar passivamente seu lugar no sistema escolar e, por extensão, no mundo do trabalho” (p. 173). Como reforça Mészáros (2005), “[...] o sistema educacional dentro do capitalismo busca estruturar subjetividades adaptáveis, mantendo a obediência como principal pilar da escolarização” (p. 64).

A escola, muitas vezes, se estrutura como um ambiente que limita a criatividade e a autonomia dos estudantes, reduzindo-os a meros receptores de informações. Segundo Saviani (2007), “[...] a educação historicamente tem servido como um instrumento de reprodução das relações sociais, transmitindo valores e saberes que reforçam a estrutura vigente” (p. 122). A educação, portanto,

quando voltada exclusivamente para a adequação ao sistema produtivo⁵, distancia-se de sua função formadora, como argumenta Gentili (2000): “[...] a escola, ao tornar-se um espaço de mera adaptação, perde sua potência de transformação social e crítica” (p. 49).

Desse modo, o papel do professor não deve ser apenas o de transmissor de conteúdos, mas também o de mediador e incentivador do aprendizado. Como aponta Foucault (1987), “[...] a escola, ao adotar uma estrutura disciplinar rígida, define os corpos e comportamentos dos alunos, impondo uma normatividade que os condiciona desde cedo a um modelo de obediência” (p. 119). Nesse sentido, Marx e Engels (2010) reforçam que “[...] a educação, quando vinculada à divisão social do trabalho⁶, perpetua desigualdades e naturaliza diferenças de classe, ao invés de questioná-las” (p. 38).

Dito isso, a formação da identidade dos estudantes também depende da maneira como são tratados no ambiente escolar. Frigotto (2001) alerta que “[...] a expropriação do saber dos trabalhadores e sua substituição por um modelo de educação instrumentalizada serve apenas para reforçar a alienação e limitar sua capacidade de transformar a realidade” (p. 25). Desse modo, essa perspectiva é reiterada por Manacorda (2007), que afirma que “[...] a educação precisa ser compreendida dentro de sua historicidade, pois seu formato atual não é neutro, mas uma construção que pode e deve ser transformada” (p. 38).

De acordo com Freire, o processo educativo deve considerar as experiências e vivências dos estudantes, respeitando suas histórias e contextos sociais. Como destaca Marx e Engels (2010), “[...] a escola moderna, em sua maioria, apenas confirma as divisões sociais existentes, ao invés de desafiá-las” (p. 38). Assim, o professor que valoriza o repertório cultural dos alunos amplia as possibilidades de um aprendizado significativo e emancipador.

⁵ Para Paulo Freire, o sistema produtivo não é apenas um conjunto de relações econômicas, mas um espaço de reprodução ideológica que influencia diretamente a educação e a formação dos sujeitos. A estrutura produtiva, organizada dentro da lógica do capital, tende a moldar a educação como um instrumento de adaptação e conformação dos indivíduos às exigências do mercado, perpetuando a alienação e a exclusão social. Freire (1997) critica essa perspectiva ao afirmar que “[...] a educação não pode ser reduzida a um treinamento para o trabalho, a um adestramento técnico voltado para o sistema produtivo. Esse tipo de ensino castra a criatividade, nega a autonomia dos educandos e os transforma em meros instrumentos do capital” (p. 99). Dessa forma, a pedagogia freireana propõe uma educação crítica e libertadora, capaz de romper com a lógica produtivista e de formar sujeitos conscientes, capazes de intervir na realidade e transformá-la de maneira emancipatória. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

⁶ Para Paulo Freire, a divisão social do trabalho exerce uma forte influência sobre a educação, pois estrutura a sociedade de maneira hierárquica, separando aqueles que detêm o conhecimento e o poder daqueles que são destinados a funções subalternas. Esse modelo de organização social reflete-se na escola, que muitas vezes se torna um espaço de reprodução das desigualdades, preparando os estudantes para se encaixarem em posições predefinidas no sistema produtivo. Freire (1997) afirma que “[...] a educação tradicional, ao invés de estimular a consciência crítica dos educandos, tende a adaptá-los às exigências da divisão social do trabalho, naturalizando as diferenças e impedindo a compreensão dos mecanismos que geram a opressão” (p. 85). Assim, ele propõe uma pedagogia libertadora que rompa com essa lógica, promovendo uma formação que permita aos sujeitos questionar sua realidade e atuar na transformação das estruturas sociais. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Desse modo, a educação não pode se limitar a um processo de treinamento para o mercado de trabalho, mas deve ser um espaço de formação integral dos sujeitos. Engels (2010) afirma que “[...] o conhecimento não pode ser tratado como uma mercadoria a ser adquirida pelos estudantes, mas sim como um direito fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica e da participação social” (p. 38). Dessa maneira, a escola deve ser um ambiente de produção de pensamento crítico e não um mero espaço de reprodução de informações desconectadas da realidade.

A valorização do aluno como sujeito da aprendizagem requer um compromisso do professor com uma prática pedagógica que vá além da simples reprodução de conteúdos. Como observa Fernández Enguita (1993), “[...] o controle sobre o processo de aprendizagem é retirado dos estudantes e centralizado na figura do professor, o que reforça uma relação de dependência e submissão” (p. 23). Essa estrutura de ensino contribui para uma formação limitada, que não incentiva a autonomia intelectual dos alunos.

Em tempo, a afetividade e o reconhecimento do aluno como sujeito ativo no processo educativo são essenciais para uma formação verdadeiramente libertadora. Como argumenta Mészáros (2005), “[...] a escola, ao operar dentro da lógica do capital, tende a reforçar a desigualdade social, preparando os estudantes para se adaptarem ao sistema produtivo em vez de questioná-lo” (p. 64). Em contrapartida, um ensino que respeita a individualidade e promove o pensamento crítico possibilita um aprendizado mais autêntico e transformador.

Neste sentido, o impacto das relações humanas na educação se estende para além do espaço escolar, influenciando diretamente a forma como os alunos se percebem no mundo. Como destaca Gentili (2000), “[...] a exclusão educacional não se dá apenas pela falta de acesso à escola, mas também pela negação dos direitos culturais e simbólicos⁷ dos estudantes dentro do próprio ambiente escolar” (p. 49). A educação, nesse sentido, deve ser compreendida como um direito que transcende o ensino formal e abarca também a formação social e cultural dos indivíduos.

A prática educativa deve ser um testemunho do compromisso ético e pedagógico do professor. Ensinar exige que o educador vivencie os valores que transmite, pois suas palavras só terão impacto real se forem refletidas em suas atitudes. Freire (2011) adverte que “[...] quem pensa certo está cansado

⁷ Para Paulo Freire, a negação dos direitos culturais e simbólicos é uma forma de opressão que impede os indivíduos de se reconhecerem como sujeitos históricos e participativos na construção do conhecimento e da sociedade. Quando a cultura popular é desvalorizada e os símbolos que representam a identidade de um povo são marginalizados, consolida-se um processo de alienação que fortalece a dominação. Freire (1996) alerta que “[...] negar aos educandos o direito à sua cultura e aos seus símbolos é negar-lhes também o direito de serem sujeitos de sua própria história. A educação bancária contribui para essa negação ao impor um conhecimento descontextualizado e alheio à realidade dos oprimidos” (p. 32). Assim, sua pedagogia propõe uma educação que valorize os saberes e a cultura dos educandos, garantindo-lhes o direito de se expressarem e participarem ativamente na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (p. 42). Dessa maneira, o educador não pode limitar-se a discursos sobre justiça, democracia e respeito; ele deve encarnar esses princípios no cotidiano escolar. Como reforça Freire, “[...] ensinar exige que o educador se faça exemplo vivo, testemunho da coerência entre o que diz e o que faz” (2011, p. 39).

Como podemos denotar a docência, portanto, exige que o professor seja um agente de transformação, disposto a assumir riscos e a desafiar estruturas conservadoras que perpetuam a desigualdade e a exclusão. Isso significa estar aberto à inovação e à quebra de paradigmas que limitam o potencial educativo. Freire (2011) afirma que “[...] é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico” (p. 45). Como complementa o autor, “[...] ensinar exige coragem para romper com as velhas estruturas e reinventar a prática educativa” (2011, p. 47).

A transformação da educação não pode ocorrer sem uma ruptura com os mecanismos que a vinculam à reprodução da desigualdade social. Uma pedagogia verdadeiramente emancipadora deve confrontar e retificar conscientemente as relações socioeconômicas estruturadas, superando a cultura da desigualdade que permeia a consciência social. Isso exige não apenas inovação no conteúdo programático, mas uma mudança radical nas práticas pedagógicas e nas relações entre educadores e educandos (Mészáros, 2005, p. 64).

Nesse sentido, aceitar o novo implica também rejeitar toda forma de discriminação e opressão dentro do espaço educativo. O compromisso do professor deve ser o de criar um ambiente escolar que valorize a diversidade e combata práticas excludentes. Como enfatiza Freire (2011), “[...] a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (p. 46). Além disso, “[...] rejeitar qualquer forma de discriminação implica também criar espaços de diálogo que respeitem as múltiplas vozes dos educandos” (2011, p. 48).

Para que essa transformação ocorra, é fundamental que o professor desenvolva uma reflexão crítica constante sobre sua própria prática. A educação não pode ser uma atividade mecânica e repetitiva; deve ser um processo contínuo de investigação e questionamento sobre os métodos e os impactos da ação docente. Como destaca Freire (2011), “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 50). Ele ainda complementa: “[...] o ato de ensinar exige uma postura reflexiva que não se acomode à repetição do que já foi feito, mas que se abra para o inédito viável” (2011, p. 51).

A exclusão educacional não é apenas uma questão de falta de acesso à escola, mas também de um processo contínuo de marginalização dentro do próprio espaço escolar. Os estudantes oriundos das classes populares não apenas enfrentam barreiras econômicas, mas também são submetidos a currículos que desvalorizam seus saberes e reforçam sua condição de subalternidade. Como resultado, a escola torna-se um mecanismo que, em vez de promover a igualdade, perpetua as desigualdades sociais. O modelo de escola tradicional opera dentro de uma lógica de reprodução da exclusão, limitando a possibilidade de transformação social e consolidando a educação como um instrumento de manutenção da ordem estabelecida (Gentili, 2000, p. 67).

Além disso, essa reflexão deve incluir um reconhecimento das condições sociais e culturais dos estudantes, respeitando seus saberes e experiências de vida (Santos, *et. al.*, 2024). A aprendizagem só se torna significativa quando dialoga com a realidade dos educandos, permitindo que eles se sintam sujeitos ativos no processo educativo. Freire (2011) enfatiza que “[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (p. 49). Ele ainda reforça que “[...] valorizar a experiência do educando é um ato de reconhecimento da sua humanidade e de sua capacidade de aprender” (2011, p. 52).

Esse reconhecimento da identidade cultural dos alunos deve ser acompanhado de uma valorização do conhecimento popular e dos saberes historicamente marginalizados (Santos, *et. al.*, 2024). A escola não pode ser um ambiente que reproduz apenas os valores da elite dominante, mas deve se abrir para a diversidade de perspectivas e formas de conhecimento. Como salienta Freire (2011), “[...] não só respeitar os saberes com que os educandos chegam à escola, mas também discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (p. 33). Ele complementa que “[...] educar é permitir que o educando perceba sua cultura como parte fundamental do processo de construção do conhecimento” (2011, p. 54). Para Miranda (2021: 61):

[...] educar implica a assunção da dimensão cultural no processo de transformação social, enraizada na cultura dos povos. Uma atividade que necessita da interação da educadora/educador e de uma decisão, uma escolha. Ou continuar a seguir o que as classes que detêm a hegemonia da sociedade definem como conhecimento a ser tratado na escola – numa lógica colonizadora –, ou decidir por seguir outro caminho e desmascarar a situação de dominação e subjugação de parte da população, seus corpos, suas histórias, memórias e culturas, no sentido da emancipação humana e social. Educar seria, assim, um ato eminentemente político.

No entanto, essa perspectiva educativa exige que o professor assuma uma postura de humildade e disposição para aprender com os estudantes, reconhecendo que o ensino é um processo de mão dupla. A relação entre educador e educando deve ser dialógica⁸, evitando a imposição

⁸ Para Paulo Freire, a dialógica é o princípio fundamental de uma educação libertadora, baseada na interação, no respeito mútuo e na construção coletiva do conhecimento. Diferente da educação bancária, que impõe um saber unilateral, a prática

unilateral de conhecimentos desconectados da realidade dos alunos. Freire (2011) ressalta que “[...] ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (p. 39). Para ele, “[...] o aprendizado mútuo fortalece a experiência educativa e promove o respeito à diversidade de saberes” (2011, p. 56).

Desse modo, a valorização da identidade e da cultura dos alunos também implica a construção de uma escola mais humanizada, que não reduza a educação a um treinamento técnico para o mercado de trabalho. A formação integral do ser humano deve ser o objetivo central da prática docente, garantindo que a educação não se limite à reprodução de conteúdos dissociados da realidade social. Freire (2011) destaca que “[...] ensinar é cultivar a humanização do processo educativo, e não reduzir o aluno a um mero reprodutor de informações” (p. 58).

As formas e os métodos do processo educativo hoje vigentes, diz Widmar⁹, parecem incapazes dessa tarefa de formar o homem integral; a exigência de uma educação ‘massiva’ está em contraste com a exigência de uma educação individualista; uma tende a criar homens padronizados, a outra a acentuar a divisão entre os homens. E, além disso, o auxílio das modernas técnicas de que o processo educativo pode dispor hoje – meios audiovisuais, cibernética, teoria da informação com as máquinas de ensinar – permite maiores possibilidades no campo das informações, mas esse auxílio pode informar uma educação integral. São observações agudas e exatas. Mas, parece-nos que, na realidade, essa educação integral – aquela, pelo menos, de que nossa sociedade dividida tem necessidade – tem de ser oferecida, de alguma maneira, no período escolar e no tempo livre, a todos e para toda a vida (Manacorda, 2007, p. 186).

Desse modo, a pedagogia da autonomia defendida por Freire propõe um ensino baseado na liberdade, no diálogo e no compromisso ético com a construção de um mundo mais justo e democrático. A escola, longe de ser um espaço de reprodução da alienação, deve se tornar um local de resistência e transformação social. Como endossa Freire (2011), “[...] não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (p. 56). Ele finaliza que “[...] a educação

dialógica reconhece os educandos como sujeitos ativos do processo educativo, promovendo a problematização da realidade e o desenvolvimento da consciência crítica. Freire (1987) afirma que “sem um pensamento dialógico, sem uma relação comunicativa autêntica entre educador e educando, não há educação libertadora. A dialogicidade não é um método, mas a própria essência da educação como prática da liberdade” (p. 78). Dessa forma, a dialógica não se limita ao discurso, mas manifesta-se na prática pedagógica, na escuta ativa e na participação dos sujeitos, permitindo uma aprendizagem significativa e transformadora. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁹ Widmar, conforme citado por Manacorda (2007), critica as contradições do sistema educativo contemporâneo, destacando a tensão entre a necessidade de uma educação massiva e a busca por uma formação individualizada. Ele aponta que a primeira tende a criar sujeitos padronizados, enquanto a segunda acentua desigualdades e divisões sociais. Além disso, Widmar reconhece o potencial das novas tecnologias educacionais, como os meios audiovisuais e a cibernética, para ampliar o acesso à informação, mas questiona se esses avanços garantem, de fato, uma formação integral dos indivíduos. Para Manacorda (2007), essas reflexões são pertinentes, pois evidenciam que uma educação verdadeiramente emancipadora deve ser promovida ao longo de toda a vida, tanto no espaço escolar quanto no tempo livre, como forma de superar as limitações estruturais impostas pela sociedade dividida (p. 186). Ver: MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 2007.

transformadora exige que educadores e educandos se reconheçam como sujeitos históricos em permanente construção” (2011, p. 60).

3.1 ENSINAR EXIGE MÚLTIPLOS ELEMENTOS POR PARTE DO EDUCADOR: PAULO FREIRE E INTERLOCUTORES

A prática educativa exige, antes de tudo, a apreensão crítica da realidade. O ensino não pode ser um processo alienado, desconectado do contexto social e histórico em que ocorre. Como destaca Saviani (2007), “[...] a escola, enquanto instituição social, não é neutra: ela reflete e reproduz as relações de poder existentes na sociedade, mas também pode ser um espaço de resistência e transformação” (p. 98). Nesse sentido, cabe ao educador o compromisso de tornar a escola um ambiente que fomente a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes. Para tanto, é essencial respeitar a autonomia do educando, pois, conforme argumenta Freire (1996), “[...] ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto” (p. 40). Para Frigotto (2010, p. 27):

A escola, no modo de produção capitalista, é simultaneamente um espaço de reprodução das relações sociais dominantes e um espaço de disputa e resistência. Embora esteja inserida em um contexto que reforça a ideologia da classe dominante, a educação pode ser um instrumento de crítica e transformação social. O desafio consiste em superar a visão instrumental da escola e construir um projeto educativo que contribua para a formação de sujeitos históricos, críticos e atuantes. Essa perspectiva exige a valorização do conhecimento científico, mas também o reconhecimento das experiências e saberes dos estudantes como elementos fundamentais do processo educativo.

Além disso, ensinar não pode se reduzir a uma prática mecânica e desmotivadora, uma vez que o ato educativo está intrinsecamente ligado à esperança. A crença na possibilidade de mudança impulsiona o desejo por uma educação que vá além da simples adaptação ao *status quo*. Como enfatiza Gentili (2000), “[...] a educação precisa ser um espaço de possibilidades e não de mera adaptação ao *status quo*. A esperança, como elemento pedagógico, potencializa a luta por uma escola mais democrática e inclusiva” (p. 112). Nessa perspectiva, Freire (1996) acrescenta que “[...] há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (p. 48).

A escola não pode ser vista apenas como um espaço de reprodução da ordem vigente, mas deve ser um local de resistência e de construção de novas possibilidades. A esperança no processo educativo é fundamental, pois sem ela, a aprendizagem se torna um ato mecânico e desprovido de sentido. A educação deve ser um espaço onde os estudantes possam não apenas adquirir conhecimento, mas também desenvolver a capacidade de questionar, de imaginar

alternativas e de transformar a realidade na qual estão inseridos. A educação não pode ser reduzida a um mecanismo de adaptação ao mundo tal como ele é, mas deve se constituir como um processo ativo de libertação e construção do novo. Essa é a essência de uma pedagogia crítica e emancipadora (Tonet, 2005, p. 80).

A convicção de que a mudança é possível deve estar sempre presente na prática pedagógica, pois, sem essa crença, a educação perde seu caráter emancipador. De acordo com Mészáros (2005), “[...] a educação não pode ser concebida como um meio de conformação ao sistema vigente, mas como um espaço de resistência e construção de novas formas de sociabilidade” (p. 134). Dessa forma, cabe ao docente fomentar nos estudantes uma postura crítica e ativa diante da realidade, auxiliando-os a compreender que a transformação social não apenas é possível, mas também necessária. Em consonância com essa perspectiva, Freire (1996) afirma que “[...] ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (p. 67). Tonet (2005: 63) afirma que:

A história nos mostra que todas as formas de dominação foram sustentadas por um determinado tipo de educação, assim como toda forma de emancipação social esteve ligada a processos educativos voltados para a libertação dos sujeitos. Portanto, é imprescindível que a educação se comprometa com a mudança social, possibilitando que os indivíduos se apropriem de sua própria história e transformem a realidade que os cerca. A educação não pode ser reduzida a um processo de reprodução passiva da ordem vigente, mas deve ser um espaço de crítica, de resistência e de transformação. [...] A superação do capital e a instauração de uma autêntica comunidade humana, denominada comunismo, que também é outro nome para emancipação humana, é uma possibilidade real. [...] A construção desta forma de sociedade implicará um duro e complexo processo de lutas do proletariado e seus aliados contra a burguesia e, também, seus aliados.

Para que essa transformação ocorra, é imprescindível estimular a curiosidade dos estudantes, pois sem ela não há investigação, descoberta ou reelaboração do conhecimento. A escola, portanto, deve ser um espaço dinâmico, onde o questionamento e a inquietação sejam incentivados. Manacorda (2007) corrobora essa ideia ao destacar que “[...] a curiosidade é a mola propulsora da educação. Quando a escola inibe a curiosidade natural dos alunos, ela deixa de cumprir sua função formativa e passa a ser apenas um instrumento de controle” (p. 87). Assim, conforme salienta Freire (1996), “[...] ensinar exige curiosidade. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum” (p. 69). Frigotto (2001) afirma que:

A curiosidade é o motor da aprendizagem. Sem ela, o conhecimento se reduz a um acúmulo passivo de informações, desconectado da realidade e das necessidades humanas. Estimular a curiosidade é, portanto, promover a investigação, a reflexão e a autonomia intelectual, garantindo que o processo educativo seja verdadeiramente formador.

No entanto, ensinar não é simplesmente transmitir conteúdos prontos, mas sim criar condições para que o educando construa seu próprio saber de maneira ativa e participativa. Como apontam Marx e Engels (2010), “[...] a educação, na sociedade capitalista, tende a ser uma mera reprodução do conhecimento dominante, impedindo o desenvolvimento de uma consciência crítica nos trabalhadores” (p. 76). Dessa forma, é papel do professor atuar como mediador do aprendizado, estimulando a autonomia intelectual dos alunos. Freire (1996) reforça essa concepção ao afirmar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 25). Saviani (2007) afirma que:

A educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de Problematização, instrumentação e catarse. [...] Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores (p. 121).

Ademais, compreender que o aprendizado é um processo contínuo e dinâmico é essencial para que tanto professores quanto alunos percebam-se como seres inacabados, sempre em transformação. Frigotto (2001) pontua que “[...] a educação não pode ser vista como um produto acabado, mas como um processo dinâmico de construção e reconstrução do conhecimento” (p. 142). Nessa mesma linha, Freire (1996) argumenta que “[...] é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (p. 39).

Além de reconhecer a inacababilidade humana, é fundamental compreender que, embora condicionados pela sociedade, os sujeitos não são determinados por ela. Assim, a educação deve possibilitar a percepção das estruturas sociais que nos limitam, mas sem naturalizá-las como imutáveis. Enguita (1993) ressalta que “[...] a escola moderna muitas vezes reforça a ideologia dominante ao naturalizar desigualdades, mas também pode ser um espaço de questionamento e resistência” (p. 129). Seguindo essa linha de pensamento, Freire (1996) destaca que “[...] ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto” (p. 40). Mészáros (2005) afirma que:

A única força capaz de contribuir positivamente para o novo processo de transformação é a própria educação, cumprindo com isso seu papel de órgão social, como acima mencionado, pelo qual a reciprocidade mutuamente benéfica entre os indivíduos e sua sociedade se torna real. Nada pode ser imposto aqui de antemão (como uma norma preestabelecida) ou como finalidade restritiva. Vemos no processo reprodutivo positivamente ilimitado da ordem hegemônica alternativa a manifestação de uma interação genuína. Por intermédio da educação, a força produtiva dos indivíduos se estende e acentua, simultaneamente ampliando

e tornando mais emancipadora à força reprodutiva geral de sua sociedade como um todo (p. 6).

Desse modo, respeitar essa autonomia significa também garantir que os estudantes participem ativamente do processo educativo. Mészáros (2005) enfatiza que “[...] a educação emancipadora só pode ocorrer quando os indivíduos deixam de ser objetos passivos do ensino e passam a ser sujeitos críticos de sua própria formação” (p. 148). Assim, Freire (1996) corrobora essa perspectiva ao afirmar que “[...] ensinar exige liberdade e autoridade” (p. 83). Frigotto (2001) afirma que:

Se a própria experiência das relações sociais de produção da existência do aluno filho do trabalhador for objeto do conteúdo escolar – experiência que se traduz pelo local em que se reside, como se mora, onde ou quanto se trabalha, o que se percebe, o acesso aos bens econômicos e culturais e, enfim, por um modo e uma história de vida do trabalhador e sua classe – metodologicamente estar-se-á introduzindo a dimensão ativa no processo de aprendizagem, o nexa instrução-educação e a dimensão social e política desse processo. Quando nos referimos à própria experiência do aluno, estamos, em última análise, nos referindo, como assinala Gramsci, às relações sociais que o produzem historicamente (p. 207).

Assim, a docência exige bom senso e compromisso com a formação integral do educando. O professor deve estar atento às necessidades dos alunos, compreendendo que o ensino vai além da simples transmissão de conteúdos, pois envolve uma dimensão ética e política. Saviani (2007) destaca que “[...] o professor precisa estar atento às necessidades dos alunos e às particularidades do contexto educacional, tomando decisões que favoreçam o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes” (p. 154). Corroborando essa ideia, Freire (1996) afirma que “[...] ensinar exige comprometimento” (p. 84).

Dito isso, ensinar é um ato político, ético e humanizador, que exige do educador não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade, humildade e disposição para o diálogo. Sem essa postura, a educação se torna um mero instrumento de reprodução de desigualdades, em vez de um espaço de transformação. Como bem ressalta Freire (1996), “[...] ensinar exige saber escutar” (p. 86). Assim, é pela escuta atenta e pela prática dialógica que o professor poderá contribuir para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de intervir na realidade.

4 CONCLUSÃO

A incorporação dos saberes da “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire ao ensino escolar exige uma transformação profunda na prática pedagógica, deslocando o professor da posição de mero transmissor de conteúdos para o papel de mediador do conhecimento. Essa mudança implica reconhecer o estudante como sujeito histórico e ativo no processo de aprendizagem, o que demanda uma abordagem pedagógica baseada no diálogo, na problematização e na superação das estruturas

hierárquicas que tradicionalmente moldam a relação professor-aluno. Nesse sentido, para que a sala de aula se torne um espaço de práxis e emancipação crítica, é fundamental que o ensino seja concebido não apenas como um ato de repasse de informações, mas como uma construção coletiva do conhecimento, onde o aprendizado é um processo dinâmico e contínuo.

Assim, um dos princípios centrais da “Pedagogia da Autonomia” é a valorização da experiência dos educandos e dos saberes que eles trazem consigo. Freire destaca que ensinar exige respeito ao conhecimento prévio do estudante, pois este não é uma tábula rasa, mas um sujeito que carrega consigo vivências, percepções e interpretações do mundo. Incorporar esses saberes ao cotidiano do ensino escolar significa promover um ensino significativo, no qual os conteúdos dialoguem com a realidade concreta dos alunos, permitindo que eles desenvolvam um pensamento crítico e reflexivo. Esse processo, no entanto, exige que o professor abandone a lógica da “educação bancária” e assuma um papel dialógico, comprometido com a escuta e com a construção coletiva do conhecimento.

Além da valorização do conhecimento prévio dos alunos, a prática educativa emancipadora exige rigorosidade metódica. Freire alerta para o perigo de um ensino superficial, que apenas repete fórmulas e conceitos sem problematizá-los. Para transformar a sala de aula em um espaço de emancipação crítica, o professor deve criar condições para que o aprendizado seja uma experiência investigativa, incentivando a curiosidade epistemológica e o desenvolvimento de uma postura questionadora. Isso significa que os conteúdos devem ser apresentados não como verdades absolutas, mas como construções históricas e sociais passíveis de debate e ressignificação.

Soma-se a isso, outro elemento essencial para a efetivação dos saberes freireanos no cotidiano escolar é a relação dialógica entre educador e educando. O diálogo, entendido como um processo horizontal de construção do conhecimento rompe com a hierarquia tradicional que coloca o professor como detentor absoluto do saber. Ao estabelecer um ambiente de troca e colaboração, o professor incentiva os estudantes a se posicionarem criticamente diante do conhecimento e a compreenderem sua realidade de forma mais ampla. Esse processo fortalece o desenvolvimento da autonomia intelectual e a capacidade de intervenção social dos alunos, transformando a escola em um espaço de formação cidadã.

Desse modo, a ética e a afetividade também desempenham um papel crucial na “Pedagogia da Autonomia”. Freire enfatiza que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas também formar sujeitos humanos. Dessa forma, a prática docente deve ser pautada pelo compromisso ético com a dignidade do educando, promovendo um ambiente escolar que valorize o respeito, a diversidade e o reconhecimento da identidade cultural dos estudantes. Pequenos gestos de reconhecimento e

incentivo, como ressaltado por Freire, podem ter um impacto profundo na autoestima e na formação dos alunos, tornando a escola um espaço de acolhimento e crescimento.

No entanto, para que essa transformação ocorra, é necessário que o professor tenha consciência de seu papel político na educação. A escola, longe de ser um espaço neutro, reflete e reproduz as relações de poder da sociedade. Assim, cabe ao educador questionar as estruturas que perpetuam a exclusão e a desigualdade, promovendo uma educação comprometida com a justiça social. Isso implica romper com práticas pedagógicas que reforçam a passividade dos estudantes e adotar metodologias que incentivem a participação ativa, a criatividade e a reflexão crítica.

Diante desse cenário, podemos afirmar que a incorporação dos saberes da “Pedagogia da Autonomia” ao ensino escolar é um processo que exige compromisso, reflexão e transformação contínua. A práxis educativa, entendida como a articulação entre teoria e prática, é fundamental para que o ensino não se reduza a uma transmissão mecânica de conteúdos, mas se torne um instrumento de emancipação. Para isso, é essencial que o professor se perceba como um agente de mudança, capaz de criar estratégias pedagógicas que favoreçam a autonomia dos estudantes e possibilitem a construção de um conhecimento verdadeiramente libertador.

Assim, a resposta à questão central deste estudo evidencia que a transformação da sala de aula em um espaço de práxis e emancipação crítica depende da adoção de uma postura pedagógica dialógica, problematizadora e ética. A “Pedagogia da Autonomia” não é apenas um conjunto de princípios abstratos, mas um compromisso com uma educação que valoriza a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento. Cabe, portanto, aos educadores e às instituições escolares assumirem essa responsabilidade, promovendo um ensino que vá além da mera adaptação ao mundo e que possibilite aos estudantes a capacidade de transformá-lo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2002.
- ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. São Paulo: Boitempo, 2010.
- ENGUITA, M. F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.
- GENTILI, P. Pedagogia da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.
- MANACORDA, M. A. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. Textos sobre educação e ensino. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MÉSZÁROS, I. Para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MINAYO, M. C. DE S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2006.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2024.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “Ecoalfabetização ancestral”: por uma valorização dos saberes indígenas para um futuro sustentável na América Latina. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, 16(7), e4885, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n7-107> Acesso em 01 de Dez. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de Bell Hooks. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e8633, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-043> Acesso em 01 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “Por uma educação intercultural”: explorando o enfoque socioformativo para a construção de cidadãos críticos e sustentáveis a partir de uma perspectiva decolonial. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(8), e6373, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n8-171> Acesso em 01 de Dez. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “Semear diversidade na educação”: a pedagogia de Paulo Freire como ponte da interculturalidade na educação infantil latino-americano. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(8), e6454, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n8-209> Acesso em 01 de Dez. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Descolonizando os currículos - O protagonismo negro na transformação do conhecimento e dos currículos no processo de descolonização educacional brasileira. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(11), e7980, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n11-237> Acesso em 01 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Descolonizando saberes: a busca pela revolução contra-hegemônica da educação latino-americana no contexto contemporâneo. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, 16(6), e4636, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-178> Acesso em 01 de Jan. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Educação decolonial: desafios epistêmicos e a luta contra o eurocentrismo, patriarcado e capitalismo na contemporaneidade. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9101, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-142> Acesso em 01 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Entre a libertação e o engajamento –A influência de Paulo Freire na pedagogia transformadora de Bell Hooks. *Caderno Pedagógico*, 21(12), e10414, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cad-pedv21n12-075> Acesso em 01 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N.S. dos. et. al. Epistemologia do Sul, pós-colonialismo e descolonialidade: explorando afinidades e divergências sob o olhar de Boaventura de Sousa Santos. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9586, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-277> Acesso em 01 de Jan. de 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. A convergência entre os ensinamentos de Paulo Freire e os princípios da educação decolonial: caminhos para a emancipação e resistência ao colonialismo educacional. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 4914-4945, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3131>. Acesso em: 08 Fev. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Paulo Freire e o currículo escolar – da prática cotidiana dos educandos à superação da “educação bancária”. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 3428–3455, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2989>. Acesso em: 08 Fev. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Paulo Freire: do educador ao gestor –transformações da secretaria de educação às escolas públicas populares da américa latina. Caderno Pedagógico,21(10), e9774, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-334> Acesso em 01 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Pedagogia dialógica – desafios e potencialidadesda educação como prática da liberdade em Paulo Freire. Caderno Pedagógico, 21(13), e12120, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cad-pedv21n13-264> Acesso em 01 de Jan. de 2025.

TONET, I. Educação contra o capital. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

WEBER, M. Ensaios de sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1949.

WEBER, M. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora UnB, 1969.