



**ENSINAR AO APRENDER, APRENDER AO ENSINAR – O ETHOS DIALÉTICO
DOCENTE EM “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO”, DE PAULO FREIRE**

**TEACHING WHILE LEARNING, LEARNING WHILE TEACHING – THE
DIALECTICAL ETHOS OF TEACHING IN “PEDAGOGY OF THE OPPRESSED”
BY PAULO FREIRE**

**ENSEÑAR APRENDER, APRENDER ENSEÑAR – EL ÉTICO DIALÉCTICO DE
LA ENSEÑANZA EN “PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO” DE PAULO FREIRE**



10.56238/edimpacto2025.092-061

Lucas Justino dos Santos

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)

E-mail: lucas.justino@educa.campinas.sp.gov.br

Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres

Doutora em Enfermagem Psiquiátrica

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: aclaudiaval@unb.br

Veneranda Rocha de Carvalho

Doutoranda em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)

E-mail: carvalho.veneranda@gmail.com

Elvis Silveira Simões

Doutor em História

Instituição: Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

E-mail: elvis.simoes@gmail.com

Kátia Cilene Amorim Gomes

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

E-mail: kamorimgomes@gmail.com

Jônatas Rodrigues Reis

Mestrando em Educação

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: jonatasviolareis@outlook.com

RESUMO

A obra freireana mantém atualidade singular ao afirmar a educação como prática ética, política e dialógica, na qual ensinar e aprender constituem um movimento indissociável de produção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, o capítulo parte da compreensão de que o ethos docente proposto por Freire não se reduz a uma orientação metodológica, mas expressa uma concepção ontológica e histórica do “ser professor”, comprometida com a humanização, a emancipação e a superação das relações opressoras no interior da escola e da sociedade. O objeto do capítulo consiste na análise do ethos dialético docente presente em “Pedagogia do Oprimido”, compreendido como a articulação dinâmica entre ensinar e aprender, autoridade e liberdade, saber sistematizado e saber da experiência, no âmbito de uma prática pedagógica fundada no diálogo e na práxis transformadora. Ao mobilizar categorias centrais do pensamento freireano – como diálogo, conscientização, práxis, inacabamento humano e educação problematizadora –, o texto busca evidenciar como a docência, em Freire, se constrói na reciprocidade pedagógica, na escuta ativa e na recusa da lógica bancária da educação. Nesse horizonte, a pergunta de partida que orienta a reflexão é em que medida o princípio freireano de “ensinar ao aprender e aprender ao ensinar” constitui um ethos dialético capaz de reconfigurar a identidade docente e de sustentar práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana. Teoricamente, de forma central, o estudo se ancora em “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire (1959; 1979; 1992; 1997; 2011; 2013; 2014; 2015; 2017) e outras obras, bem como em trabalhos de Freire em diálogo com Faundez (1985), Macedo e Guimarães (2011; 2013; 2014). Articulam-se, ainda, contribuições de autores que discutem pedagogia crítica, formação docente e teoria social, como Giroux (1997; 1999; 2000; 2011; 2013; 2014; 2022; 2024), McLaren (1994; 2014; 2015), Gramsci (1999; 2000; 2001; 2007), Habermas (1972; 2003), Nóvoa e Perrenoud (1995; 2000), entre outros. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo e bibliográfico, orientada por um viés analítico, que busca compreender o ethos dialético docente em sua densidade teórica e em suas implicações formativas. Os achados evidenciam que o princípio freireano de ensinar ao aprender e aprender ao ensinar sustenta um ethos dialético docente que reconfigura a identidade do professor como sujeito histórico, inacabado e politicamente implicado. Constatou-se que esse ethos rompe com a lógica bancária, tecnicista e padronizadora, afirmando a docência como prática ética, relacional e crítica. O estudo demonstra que a reciprocidade pedagógica fortalece práticas educativas fundadas no diálogo, na problematização e na produção coletiva do conhecimento. Verificou-se, ainda, que o ethos dialético oferece bases consistentes para práticas pedagógicas emancipatórias, especialmente em contextos de desigualdade estrutural. Assim, a formação docente emerge como processo permanente de conscientização, reflexão crítica e transformação social.

Palavras-chave: Pedagogia do Oprimido. Ethos Dialético Docente. Identidade Docente. Educação Emancipadora.

ABSTRACT

Freire's work retains singular relevance by affirming education as an ethical, political, and dialogical practice, in which teaching and learning constitute an inseparable movement of collective knowledge production. From this perspective, this chapter is grounded in the understanding that the teaching ethos proposed by Freire is not reduced to a methodological guideline, but rather expresses an ontological and historical conception of the “being of the teacher,” committed to humanization, emancipation, and the overcoming of oppressive relations within school and society. The object of this chapter is the analysis of the dialectical teaching ethos present in “Pedagogy of the Oppressed”, understood as the dynamic articulation between teaching and learning, authority and freedom, systematized knowledge

and experiential knowledge, within the scope of a pedagogical practice founded on dialogue and transformative praxis. By mobilizing central categories of Freirean thought – such as dialogue, conscientization, praxis, human incompleteness, and problem-posing education – the text seeks to demonstrate how teaching, in Freire's work, is constructed through pedagogical reciprocity, active listening, and the rejection of the banking model of education. Within this horizon, the guiding question of the study asks to what extent the Freirean principle of “teaching while learning and learning while teaching” constitutes a dialectical ethos capable of reconfiguring teacher identity and sustaining pedagogical practices committed to human emancipation. Theoretically, the study is centrally grounded in “Pedagogy of the Oppressed”, by Paulo Freire (1959; 1979; 1992; 1997; 2011; 2013; 2014; 2015; 2017), as well as in other works by Freire, including those developed in dialogue with Faundez (1985), and Macedo and Guimarães (2011; 2013; 2014). Contributions from authors who discuss critical pedagogy, teacher education, and social theory are also articulated, such as Giroux (1997; 1999; 2000; 2011; 2013; 2014; 2022; 2024), McLaren (1994; 2014; 2015), Gramsci (1999; 2000; 2001; 2007), Habermas (1972; 2003), and Nóvoa and Perrenoud (1995; 2000), among others. This is a qualitative study of a descriptive and bibliographic nature, guided by an analytical approach that seeks to understand the dialectical teaching ethos in its theoretical density and formative implications. The findings indicate that the Freirean principle of teaching while learning and learning while teaching sustains a dialectical teaching ethos that reconfigures teacher identity as historical, unfinished, and politically engaged. It was found that this ethos breaks with the banking, technicist, and standardizing logic of education, affirming teaching as an ethical, relational, and critical practice. The study demonstrates that pedagogical reciprocity strengthens educational practices grounded in dialogue, problematization, and the collective production of knowledge. Furthermore, the dialectical ethos provides consistent foundations for emancipatory pedagogical practices, especially in contexts of structural inequality. Thus, teacher education emerges as a permanent process of conscientization, critical reflection, and social transformation.

Keywords: Pedagogy of the Oppressed. Dialectical Teaching Ethos. Teacher Identity. Emancipatory Education.

RESUMEN

La obra freireana mantiene una actualidad singular al afirmar la educación como una práctica ética, política y dialógica, en la cual enseñar y aprender constituyen un movimiento inseparable de producción colectiva del conocimiento. Desde esta perspectiva, el capítulo parte de la comprensión de que el ethos docente propuesto por Freire no se reduce a una orientación metodológica, sino que expresa una concepción ontológica e histórica del “ser docente”, comprometida con la humanización, la emancipación y la superación de las relaciones opresivas en el interior de la escuela y de la sociedad. El objeto de este capítulo consiste en el análisis del ethos dialéctico docente presente en “Pedagogía del Oprimido”, comprendido como la articulación dinámica entre enseñar y aprender, autoridad y libertad, saber sistematizado y saber de la experiencia, en el marco de una práctica pedagógica fundada en el diálogo y en la praxis transformadora. Al movilizar categorías centrales del pensamiento freireano – como diálogo, concientización, praxis, inacabamiento humano y educación problematizadora –, el texto busca evidenciar cómo la docencia, en Freire, se construye en la reciprocidad pedagógica, en la escucha activa y en el rechazo de la lógica bancaria de la educación. En este horizonte, la pregunta orientadora de la reflexión indaga en qué medida el principio freireano de “enseñar al aprender y aprender al enseñar” constituye un ethos dialéctico capaz de reconfigurar la identidad docente y de sostener prácticas pedagógicas comprometidas con la emancipación humana. Teóricamente, de manera central, el estudio se apoya en “Pedagogía del Oprimido”, de Paulo Freire (1959; 1979; 1992; 1997; 2011; 2013; 2014; 2015; 2017), así como en otras obras del autor, incluidas aquellas desarrolladas en diálogo con Faundez (1985), y Macedo y Guimarães (2011; 2013; 2014). Asimismo, se articulan contribuciones de autores que abordan la pedagogía crítica, la formación docente y la teoría social, tales como Giroux (1997; 1999; 2000; 2011; 2013; 2014; 2022; 2024), McLaren (1994; 2014; 2015), Gramsci (1999; 2000; 2001; 2007), Habermas (1972; 2003), y Nóvoa y Perrenoud (1995; 2000), entre otros. Se trata de una investigación de naturaleza cualitativa, de carácter descriptivo y bibliográfico,



orientada por un enfoque analítico, que busca comprender el ethos dialéctico docente en su densidad teórica y en sus implicaciones formativas. Los hallazgos evidencian que el principio freireano de enseñar al aprender y aprender al enseñar sostiene un ethos dialéctico docente que reconfigura la identidad del profesor como sujeto histórico, inacabado y políticamente comprometido. Se constató que este ethos rompe con la lógica bancaria, tecnicista y estandarizadora, afirmando la docencia como una práctica ética, relacional y crítica. El estudio demuestra que la reciprocidad pedagógica fortalece prácticas educativas fundadas en el diálogo, la problematización y la producción colectiva del conocimiento. Asimismo, se verificó que el ethos dialéctico ofrece bases consistentes para prácticas pedagógicas emancipadoras, especialmente en contextos de desigualdad estructural. De este modo, la formación docente emerge como un proceso permanente de concientización, reflexión crítica y transformación social.

Palabras clave: Pedagogía del Oprimido. Ethos Dialéctico Docente. Identidad Docente. Educación Emancipadora.

1 INTRODUÇÃO

1.1 ENSINAR AO APRENDER, APRENDER AO ENSINAR – O ETHOS DIALÉTICO DOCENTE NA PEDAGOGIA FREIREANA ENTRE PRÁXIS, DIÁLOGO E EMANCIPAÇÃO HUMANA

A obra *Pedagogia do Oprimido* extrapola o campo estrito da docência e deva ser lida, relida e revisitada por todas as pessoas que desejam compreender criticamente o seu lugar no mundo, sendo inegável sua importância para a formação de educadores, em especial de professores, que permanece singular e incontornável. Desde então, em um cenário educacional cada vez mais marcado por racionalidades tecnicistas, pela padronização curricular e pela lógica da performatividade, a leitura freireana assume a função de um gesto contra-hegemônico, pois recoloca o sentido formativo da educação no centro do debate. Não apenas porque denuncia a redução do ensino a procedimentos instrumentais, mas também porque convoca o educador a refletir sobre o modo como se constitui enquanto sujeito histórico e ético na prática pedagógica. Nesse contexto, cabe ressaltar que a escola contemporânea tem sido atravessada por dispositivos de controle, métricas de desempenho e discursos de eficiência que, de forma progressiva, esvaziam o caráter relacional e humanizador do ato educativo, convertendo o ensinar em mera aplicação de técnicas. Como adverte Paulo Freire, “[...] a educação que se limita ao treino técnico, à adaptação acrítica e à repetição de conteúdos, nega a vocação ontológica do ser humano para a humanização” (2014, p. 47). De forma complementar, Henry Giroux (2011) alerta que “[...] quando a pedagogia é capturada por lógicas instrumentais, o ensino deixa de ser um espaço de formação crítica e passa a funcionar como tecnologia de ajuste social” (p. 19), o que evidencia o risco de uma docência destituída de sentido político e ético. Assim sendo, embora *Pedagogia do Oprimido* dialogue com múltiplas dimensões da vida social, é precisamente na formação docente que sua leitura se revela estratégica, pois tensiona as formas naturalizadas de ensinar, aprender e avaliar, abrindo espaço para a reflexão sobre o ethos que orienta o ser professor no mundo contemporâneo.

[...] a pedagogia não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou a um manual de procedimentos eficientes, pois ela diz respeito fundamentalmente às formas pelas quais os sujeitos são produzidos dentro de relações históricas de poder. Quando o ensino é organizado exclusivamente em torno de padrões mensuráveis de desempenho, metas de produtividade e critérios técnicos de eficácia, ele perde sua dimensão formativa mais profunda e deixa de interrogar os valores, os interesses e as visões de mundo que estruturam a própria experiência educativa. Nesse cenário, a escola corre o risco de abandonar sua função democrática e de formar indivíduos ajustados às exigências do sistema, mas incapazes de pensar criticamente sobre as condições sociais que moldam suas vidas (Henry A. Giroux, 2011, p. 24).

Neste sentido, à medida que as políticas educacionais contemporâneas intensificam a centralidade de resultados mensuráveis, competências padronizadas e dispositivos de avaliação em larga escala, torna-se cada vez mais evidente a tensão entre uma educação orientada à emancipação humana e práticas pedagógicas marcadamente instrumentais. Nesse cenário, a atualidade do

pensamento freireano não se manifesta como um legado nostálgico, mas como uma chave interpretativa potente para compreender os impasses do presente. Afinal, quando o ensino é reduzido a técnicas de transmissão eficiente de conteúdos ou à mera preparação para exames, perde-se de vista o caráter formativo do processo educativo, isto é, sua capacidade de produzir sujeitos críticos, históricos e conscientes de sua inserção no mundo. Dito isso, convém observar que Paulo Freire jamais concebeu a educação como neutralidade técnica; pelo contrário, insistiu em revelar suas dimensões éticas e políticas, sobretudo em contextos de opressão. Como afirma Freire (1992), “[...] toda prática educativa implica uma tomada de posição diante do mundo, dos homens e da própria história” (Freire, 1992), evidenciando que não há ensino desprovido de intencionalidade. De modo complementar, ao analisar o avanço de pedagogias ajustadas ao neoliberalismo, Giroux (2014, p. 12) assinala que “[...] a educação passa a ser concebida como investimento individual e não mais como prática social voltada ao fortalecimento da democracia”, deslocando o sentido do ensinar do campo da formação coletiva para o da performance individual. Assim sendo, a atualidade de Freire reside justamente em sua capacidade de tensionar esse deslocamento, ao reafirmar que ensinar não é treinar para o mercado, mas criar condições para que os sujeitos leiam criticamente a realidade e intervenham nela. Dessa forma, entre a promessa emancipadora da educação e sua captura por racionalidades instrumentais, o pensamento freireano permanece como referência teórica e ética indispensável para repensar o fazer pedagógico no presente.

Assim, de forma complementar às críticas dirigidas às racionalidades tecnicistas, torna-se fundamental compreender a docência não como um conjunto de procedimentos operacionais ou um repertório de competências neutras, mas como uma prática profundamente ética, política e relacional. Ensinar, nesse sentido, envolve decisões cotidianas que extrapolam o domínio técnico do conteúdo e alcançam o modo como o professor se posiciona diante dos estudantes, do conhecimento e das desigualdades que atravessam o espaço escolar. Logo, a docência se constrói na relação com o outro, na escuta, no diálogo e na responsabilidade assumida frente aos efeitos formativos de cada escolha pedagógica. Como afirma Antonio Nóvoa, “[...] ser professor não é apenas dominar técnicas de ensino, mas assumir uma responsabilidade ética e pública na formação de sujeitos” (1995, p. 29), o que desloca a profissão docente do campo da execução para o da autoria e do compromisso social. Do mesmo modo, ao refletir sobre o papel educativo dos intelectuais, Antonio Gramsci (2001, p. 53) destaca que “[...] toda função educativa implica uma concepção de mundo e uma determinada posição diante das relações sociais”, indicando que não existe prática pedagógica desprovida de visão política. Dessa forma, compreender a docência como prática ética, política e relacional significa reconhecer que o ato de ensinar está sempre implicado na produção de sentidos, valores e modos de estar no mundo, o que exige do professor uma postura reflexiva permanente sobre sua própria atuação. Em consequência disso, a formação docente que ignora essas dimensões tende a produzir profissionais tecnicamente

treinados, porém fragilizados em sua capacidade de ler criticamente a realidade e de intervir pedagogicamente nela.

De maneira articulada, nesse movimento de compreensão ampliada da docência, torna-se necessário introduzir o conceito de “ethos docente” como uma chave interpretativa capaz de apreender os valores, as atitudes, os compromissos e os modos de ser professor que se constroem historicamente na prática educativa. Não se trata, portanto, de um atributo individual ou de uma disposição moral abstrata, mas de uma forma de estar no mundo que se expressa nas escolhas pedagógicas, nas relações estabelecidas com os estudantes e na maneira como o conhecimento é mediado no cotidiano escolar. Assim, o ethos docente manifesta-se tanto nos gestos aparentemente simples – como ouvir, acolher, problematizar ou silenciar – quanto nas decisões curriculares, avaliativas e políticas que orientam o fazer pedagógico. Como observa Henry Giroux, “[...] o professor constrói sua identidade profissional a partir de valores e compromissos que definem o sentido público e moral do ato de ensinar” (2013, p. 42), o que evidencia que o ensino nunca é neutro, mas sempre carregado de significados éticos e culturais. Em consonância, Paulo Freire (2014, p. 98) afirma que “[...] ensinar exige coerência entre o que se diz e o que se faz, pois é nessa coerência que se revela a ética do educador”, indicando que o ethos docente se constrói na articulação entre discurso e prática. Desse modo, falar em ethos docente implica reconhecer que a docência não se reduz a funções prescritas institucionalmente, mas se constitui como uma prática viva, atravessada por tensões, contradições e escolhas que refletem concepções de mundo, de educação e de humanidade. Em consequência disso, a análise do ethos docente permite compreender por que determinadas práticas reforçam a adaptação e a passividade, enquanto outras fomentam a criticidade, o diálogo e a emancipação.

Os professores não podem ser compreendidos apenas como técnicos encarregados de implementar currículos ou aplicar metodologias previamente definidas. Eles atuam como agentes culturais e morais que, consciente ou inconscientemente, produzem significados, valores e formas de relação com o mundo no interior da sala de aula. Nesse sentido, ensinar envolve escolhas éticas e políticas que ultrapassam o domínio do conteúdo e dizem respeito à maneira como o conhecimento é mediado, às relações estabelecidas com os estudantes e às visões de sociedade que são legitimadas no processo educativo. A prática docente, portanto, constitui-se como um espaço de formação de identidades, no qual o professor afirma ou contesta determinadas concepções de autoridade, democracia, justiça e responsabilidade social (Giroux, 2024, p. 41).

Diante disso, ao aprofundar essa discussão, faz-se necessário delimitar o ethos dialético como uma categoria analítica que permite compreender a docência a partir da inseparabilidade entre ensinar e aprender, superando dicotomias historicamente consolidadas no campo educacional. Nesse horizonte, o ato de ensinar deixa de ser concebido como uma via unilateral de transmissão e passa a ser entendido como um processo relacional, no qual o educador também se transforma à medida que ensina. Assim, ensinar e aprender constituem um mesmo movimento, marcado pela escuta, pela problematização e pela produção compartilhada de sentidos. Paulo Freire (2014) insiste que quem

ensina aprende ao ensinar indicando que a relação pedagógica se funda em uma dinâmica dialógica e não hierárquica. Em diálogo, ao refletir sobre a formação humana em chave dialética, Jürgen Habermas (1972, p. 314) afirma que “[...] o conhecimento se constitui na interação comunicativa, onde os sujeitos se reconhecem mutuamente como capazes de linguagem e ação”, o que reforça a centralidade da intersubjetividade no processo educativo. Dessa forma, o ethos dialético não se reduz a uma técnica pedagógica ou a uma metodologia específica, mas expressa um modo de ser professor que reconhece o caráter inacabado do conhecimento e da própria formação humana. Em função disso, assumir um ethos dialético implica deslocar a autoridade docente de uma posição autoritária para uma autoridade construída no diálogo, na coerência ética e no compromisso com a formação crítica dos sujeitos, reconhecendo que a aprendizagem emerge precisamente da tensão criativa entre diferentes saberes, experiências e perspectivas.

Por conseguinte, a escolha de *Pedagogia do Oprimido* como obra central para a análise do ethos docente crítico não decorre apenas de sua relevância histórica, mas, sobretudo, de sua potência teórica para iluminar as contradições constitutivas da prática pedagógica contemporânea. Trata-se, neste sentido, de um texto que, ao articular opressão, diálogo, conscientização e práxis, oferece categorias capazes de compreender a docência para além de modelos prescritivos e normativos. Assim, Freire não apresenta um manual de métodos, mas um convite rigoroso à reflexão sobre as condições éticas e políticas do ensinar. Como se lê em sua obra, Freire (2014, p. 39) afirma que “[...] a pedagogia que se quer libertadora não pode ser construída sem a participação ativa dos oprimidos, como sujeitos de sua própria história”, o que desloca o professor da posição de mero transmissor para a de mediador dialógico do conhecimento. Além disso, ao problematizar a relação entre educação e poder, *Pedagogia do Oprimido* explicita que toda prática docente se inscreve em disputas simbólicas e materiais, exigindo do educador uma tomada de posição consciente. Nesse horizonte, Giroux (2011) observa que “[...] a herança freireana reside na recusa de uma pedagogia neutra e na afirmação do ensino como prática moral e política” (p. 152), reforçando a atualidade da obra para pensar a docência em contextos de desigualdade e silenciamento. À vista disso, a centralidade de *Pedagogia do Oprimido* justifica-se porque ela permite analisar o ethos docente como expressão de escolhas éticas concretas, evidenciando que ensinar implica assumir responsabilidades frente às formas de dominação e às possibilidades de emancipação presentes na realidade educacional.

Nessa perspectiva, cabe explicitar que o objeto deste capítulo consiste na análise do ethos dialético docente presente em *Pedagogia do Oprimido*, compreendido como a articulação dinâmica entre ensinar e aprender, autoridade e liberdade, saber sistematizado e saber da experiência, no âmbito de uma prática pedagógica fundada no diálogo e na práxis transformadora. Trata-se, sobretudo, de um esforço analítico que busca compreender como esses elementos se entrelaçam na constituição da identidade docente, especialmente em contextos marcados por desigualdades, silenciamentos e

disputas em torno do sentido da educação. Nesse percurso, a pergunta de partida – em que medida o princípio freireano de “ensinar ao aprender e aprender ao ensinar” constitui um ethos dialético capaz de reconfigurar a docência e sustentar práticas comprometidas com a emancipação humana – atua como fio condutor da reflexão, articulando identidade profissional, prática pedagógica e projeto de sociedade. Como afirma Paulo Freire no desenvolvimento de sua obra, “[...] é na práxis, como ação e reflexão dos homens sobre o mundo, que se produz a transformação da realidade” (2014, p. 87), o que confere centralidade ao fazer docente como espaço de formação ética e política. De maneira articulada, Antonio Gramsci (2001, p. 49) observa que “[...] todo educador exerce uma função intelectual, ainda que não se reconheça como tal”, indicando que a docência participa diretamente da disputa pela hegemonia cultural e pela produção de sentidos sociais. Em razão disso, analisar o ethos dialético docente não é apenas um exercício teórico, mas uma contribuição relevante para a formação de professores no presente, na medida em que permite repensar o ensinar como prática reflexiva, relacional e historicamente situada, capaz de afirmar a educação como espaço de humanização e emancipação.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DO ETHOS DIALÉTICO DOCENTE NA “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO”: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA E CRÍTICO-INTERPRETATIVA

Este estudo se caracteriza como qualitativo, uma vez que se orienta pela compreensão dos sentidos, significados e construções conceituais que atravessam o ethos dialético docente no pensamento freireano. Não se busca, portanto, mensurar fenômenos ou estabelecer generalizações estatísticas, mas interpretar criticamente categorias históricas, éticas e políticas que estruturam a docência como prática social. Nesse horizonte, a abordagem qualitativa se mostra particularmente adequada, pois permite apreender o caráter processual, relacional e situado da formação docente, valorizando a densidade interpretativa dos textos e das ideias analisadas. Como observa Minayo (2007), ao discutir os fundamentos dessa abordagem, “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p. 21). De forma complementar, Stake afirma que “[...] a pesquisa qualitativa se ocupa da compreensão das coisas como elas são percebidas, vividas e interpretadas pelas pessoas em contextos específicos, privilegiando a experiência humana como fonte legítima de conhecimento” (2005, p. 10), reforçando que a centralidade do estudo reside na interpretação crítica, e não na mensuração.

[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. Ela trabalha com a compreensão das estruturas sociais e dos processos que nelas se desenvolvem, considerando os sujeitos como produtores de sentidos e de interpretações sobre a realidade em que vivem. Dessa forma, a pesquisa qualitativa não busca generalizar resultados nem medir fenômenos, mas compreender a lógica interna dos processos sociais, suas contradições, ambiguidades e historicidade, valorizando o contexto, a experiência e a interpretação como dimensões centrais da produção do conhecimento (Minayo, 2007, p. 22).

Desse modo, no que se refere ao tipo de pesquisa, trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, com caráter descritivo-analítico, voltado à análise de obras clássicas e contemporâneas que fundamentam a pedagogia crítica e a formação docente. Dito isso, a escolha pela pesquisa bibliográfica se justifica pela necessidade de examinar categorias conceituais densas – como ethos, diálogo, práxis e identidade docente – que se constituem historicamente no interior do pensamento educacional crítico. Assim, a investigação não se orienta pela coleta de dados empíricos, mas pela leitura rigorosa, sistemática e analítica de produções teóricas relevantes. Gil destaca esse aspecto ao afirmar que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, sendo indispensável nos estudos exploratórios e teóricos que buscam compreender conceitos e categorias fundamentais” (2008, p. 44). Do mesmo modo, ao caracterizar pesquisas descritivas, o autor observa que “[...] esse tipo de pesquisa tem como objetivo primordial a descrição das características de determinado fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, sem a pretensão de explicá-las causalmente” (Gil, 2008, p. 28), o que se coaduna com a proposta analítica deste estudo.

Quanto ao referencial teórico-metodológico, a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, constitui o eixo analítico central da pesquisa, sendo articulada a outras produções freireanas que aprofundam categorias fundamentais como diálogo, conscientização, inacabamento humano, práxis e educação problematizadora. Essa centralidade, por sua vez, não se dá por razões meramente canônicas, mas pela potência explicativa do pensamento freireano na compreensão da docência como prática ética, política e histórica. Assim, em diálogo com esse núcleo teórico, mobilizam-se contribuições de autores da pedagogia crítica, da formação docente e da teoria social, ampliando o campo interpretativo do ethos docente. Nesse sentido, Minayo e Deslandes afirmam que “[...] o referencial teórico-metodológico orienta o olhar do pesquisador, define os recortes do objeto e sustenta a coerência interna do estudo, sendo inseparável das escolhas epistemológicas que fundamentam a investigação” (2002, p. 89). De forma associada, Flick ressalta que “[...] a pesquisa qualitativa parte de quadros teóricos que não apenas explicam os fenômenos, mas também orientam as perguntas, os procedimentos e a interpretação dos dados” (2009, p. 45), reforçando a indissociabilidade entre teoria e método.

Neste sentido, no tocante aos procedimentos de seleção e organização do corpus teórico, as obras analisadas foram escolhidas com base em critérios de relevância teórica, centralidade na discussão sobre docência e formação de professores e diálogo direto ou indireto com o pensamento

freireano. A organização do corpus se deu por eixos temáticos, permitindo articular diferentes autores em torno de problemas comuns, como ensinar e aprender enquanto movimento dialético, autoridade e liberdade, saber da experiência e saber sistematizado, identidade docente e resistência às pedagogias do controle. Esse procedimento possibilitou uma leitura relacional dos textos, evitando abordagens fragmentadas. Gil destaca que “[...] a seleção criteriosa das fontes bibliográficas é condição essencial para a validade da pesquisa teórica, pois define os limites e as possibilidades de análise do objeto” (2008, p. 63). Complementarmente, Flick observa que “[...] a organização temática do material teórico permite identificar padrões, convergências e tensões entre autores, favorecendo interpretações mais densas e contextualizadas” (2009, p. 112).

[...] a pesquisa bibliográfica exige do pesquisador um cuidadoso processo de seleção, leitura e organização das fontes, pois a qualidade da análise depende diretamente da pertinência e da relevância do material consultado. Não basta reunir um grande número de obras; é necessário estabelecer critérios que permitam identificar aquelas que dialogam efetivamente com o problema de pesquisa e com os objetivos propostos. A organização do material pode ser feita por temas, categorias ou eixos analíticos, o que favorece uma leitura comparativa e relacional dos textos, permitindo ao pesquisador apreender convergências, divergências e lacunas existentes na literatura. Esse procedimento contribui para evitar análises fragmentadas e para construir uma interpretação mais consistente do objeto investigado (Gil, 2008, p. 61).

Dessa forma, no que diz respeito à estratégia de análise dos dados teóricos, adotou-se uma análise temática e interpretativa, inspirada na tradição crítico-dialógica, que busca identificar, sistematizar e problematizar categorias analíticas recorrentes nos textos examinados. Essa leitura hermenêutica privilegia as relações entre conceitos, bem como as contradições e convergências presentes nas obras, evitando descrições superficiais ou meramente exegéticas. Minayo afirma que “[...] a análise qualitativa exige um movimento contínuo entre o material empírico ou teórico e o referencial conceitual, num processo interpretativo que reconstrói sentidos e significados” (2007, p. 316). De modo convergente, Stake enfatiza que “[...] a interpretação é o coração da pesquisa qualitativa, pois é nela que o pesquisador atribui significado às evidências, articulando-as a quadros teóricos mais amplos” (2005, p. 95), reforçando o caráter analítico da investigação.

Assim, no que se refere à categoria central de análise e à perspectiva ética e política da pesquisa, define-se o ethos dialético docente como categoria nuclear, desdobrada em subcategorias como reciprocidade pedagógica, docência como prática ética e política, professor como sujeito histórico e aprendente, formação docente permanente e resistência às pedagogias tecnicistas. A pesquisa, dessa forma, se reconhece como prática situada, não neutra, comprometida com os princípios freireanos de diálogo, humanização e justiça social. Minayo ressalta que “[...] toda pesquisa em ciências humanas implica escolhas éticas e políticas, pois o conhecimento produzido interfere na forma como a realidade é compreendida e transformada” (2007, p. 43). De igual maneira, Flick afirma que “[...] a pesquisa qualitativa envolve responsabilidade ética, uma vez que seus resultados participam da construção de

sentidos sociais e de projetos de intervenção no mundo” (2009, p. 26). Assim, este estudo reconhece seus limites enquanto análise teórica, mas afirma seu alcance formativo e crítico, apontando possibilidades de desdobramentos empíricos futuros em contextos de formação docente.

3 ENSINAR AO APRENDER, APRENDER AO ENSINAR – O ETHOS DIALÉTICO DOCENTE EM “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO”, DE PAULO FREIRE

A obra *Pedagogia do Oprimido* ocupa um lugar singular na formação dos sujeitos históricos e, de modo particular, na constituição crítica dos professores, que encontram na obra não apenas um referencial teórico, mas um chamado permanente à reflexão sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Trata-se, desse modo, de um clássico que não se esgota em uma leitura pontual, pois, à medida que a sociedade se transforma e que novas formas de opressão, silenciamento e adaptação se intensificam, o pensamento freireano revela renovada atualidade e vigor crítico. Dito isso, essa atemporalidade não decorre de abstrações universais, mas de sua profunda vinculação com a realidade concreta, marcada por contradições históricas que continuam a atravessar o cotidiano escolar e a prática docente. Para os professores, essa leitura assume especial relevância, uma vez que interpela diretamente os modos de ensinar, aprender e exercer a autoridade pedagógica, exigindo posicionamentos éticos e políticos diante dos desafios contemporâneos. Assim, um desses desafios manifesta-se, por exemplo, na constituição do ethos dialético docente, que, entre outras dimensões, implica compreender o ensino como prática relacional, histórica e socialmente situada. Como observa McLaren (2014), “[...] a pedagogia crítica não se reduz a métodos de ensino, mas expressa uma forma de vida ética comprometida com a transformação das relações sociais” (p. 31), o que contribui para compreender o ethos docente como expressão de valores e compromissos. De forma associada, Antonio Gramsci (2001, p. 43) afirma que “[...] toda relação pedagógica é, ao mesmo tempo, uma relação de hegemonia”, evidenciando que o ato de ensinar envolve disputas simbólicas e escolhas políticas. Posto isso, ao reconhecer *Pedagogia do Oprimido* como uma obra viva e tensionadora, torna-se possível compreender o ethos dialético docente como resposta crítica às exigências de um tempo que insiste em reduzir a educação à adaptação funcional.

A educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. Ela se funda na dialogicidade como essência da educação como prática da liberdade e rejeita a ideia de homens adaptados, acomodados ou ajustados a um mundo dado. Ao contrário, afirma os homens como seres históricos, inconclusos, em permanente processo de busca, cuja vocação ontológica é a humanização. Nesse sentido, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos se tornam sujeitos do processo, superando a contradição educador-educandos e afirmando a educação como prática social, histórica e política (Freire, 2014, p. 78).

Nesse sentido, a relevância dessa obra para a formação docente contemporânea não se esgota em sua condição de clássico, mas se amplia diante dos desafios impostos por um cenário educacional cada vez mais atravessado pela padronização, pela performatividade e pela fragmentação do trabalho pedagógico. Posto isso, em um contexto no qual a docência tende a ser reduzida a protocolos, metas e indicadores de desempenho, a reflexão freireana recoloca no centro do debate a pergunta pelo sentido formativo do ensino e pela identidade do professor enquanto sujeito histórico. Assim, a obra contribui para compreender que a docência não se constrói apenas a partir de competências técnicas ou prescrições curriculares, mas se forja na articulação entre saberes, valores e práticas que se redefinem ao longo do tempo e das experiências vividas. Como observa António Nóvoa, “[...] a profissão docente constrói-se num equilíbrio instável entre saberes, práticas e valores que se transformam historicamente” (1995, p. 33), o que evidencia o caráter processual da identidade profissional. De forma complementar, ao refletir sobre os fundamentos comunicativos da formação humana, Habermas (2003) destaca que “[...] a constituição do sujeito ocorre no espaço da ação comunicativa, onde linguagem, entendimento e reconhecimento mútuo se entrelaçam” (p. 23), permitindo compreender a prática educativa como espaço relacional e ético de formação. Desse modo, ao dialogar com essas contribuições, Pedagogia do Oprimido oferece subsídios para repensar a formação docente como processo crítico e situado, no qual o professor se reconhece como sujeito em permanente construção, implicado nas condições históricas e sociais que atravessam o ato de ensinar.

Nesse horizonte de problematização do sentido formativo da docência, ganha centralidade a compreensão da educação, na obra central de Freire, como prática de liberdade, construída em oposição direta à lógica bancária e às pedagogias da adaptação que historicamente marcaram os sistemas escolares. Assim, a crítica freireana à educação bancária¹ não se limita a uma denúncia metodológica, mas alcança o núcleo ético e político do ato educativo, ao revelar como determinadas práticas pedagógicas reforçam a passividade, a acomodação e a naturalização das desigualdades. Em razão disso, quando o ensino se organiza a partir da transmissão mecânica de conteúdos, da memorização acrítica e da autoridade verticalizada, o estudante é reduzido à condição de objeto do processo educativo, e não de sujeito histórico. Paulo Freire (2014) explicita essa crítica ao afirmar que “[...] na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (p. 80), evidenciando como essa lógica sustenta relações pedagógicas autoritárias e

¹ A chamada educação bancária, conceito elaborado por Paulo Freire, refere-se a um modelo pedagógico tradicional no qual o processo educativo é reduzido a um ato de depósito de conteúdos, em que o professor assume a posição de sujeito que sabe e o estudante é colocado como objeto passivo que apenas recebe, memoriza e reproduz informações. Nesse modelo, o conhecimento é tratado como algo pronto, fragmentado e descontextualizado da realidade concreta dos educandos, reforçando relações verticalizadas de poder, silenciamento e adaptação acrítica à ordem social vigente. Ao desconsiderar a historicidade, a experiência e a capacidade criadora dos sujeitos, a educação bancária contribui para a manutenção das desigualdades sociais e para a reprodução das estruturas de dominação, uma vez que inibe o diálogo, a problematização e a leitura crítica do mundo. Para Freire, esse tipo de educação nega a vocação ontológica do ser humano para a humanização, pois transforma o ato de educar em um mecanismo de controle simbólico, afastando a escola de seu potencial emancipador e político. Ver: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

desumanizadoras. Acrescenta-se que, ao analisar os efeitos contemporâneos dessas “pedagogias de adaptação”, Giroux inicia sua reflexão afirmando: “[...] a educação orientada para a conformidade e para a eficiência instrumental mina a capacidade dos sujeitos de pensar criticamente e agir democraticamente” (2013, p. 61), reforçando que a neutralidade pedagógica é, em si, uma tomada de posição política. Desse modo, a educação como prática de liberdade, em Freire, não se define apenas pelo conteúdo ensinado, mas pela forma como se ensina e se aprende, isto é, pela criação de condições para que os sujeitos leiam o mundo, questionem as estruturas opressoras e reconheçam-se como capazes de transformá-lo. Em consequência disso, a oposição entre educação libertadora e educação bancária revela-se fundamental para compreender o ethos dialético docente, uma vez que é nesse embate que o professor escolhe, cotidianamente, entre formar para a adaptação ou educar para a emancipação.

De igual maneira, a concepção de ser humano que atravessa a reflexão freireana constitui um dos pilares mais densos para compreender o sentido ético e político da educação e, consequentemente, da docência. O sujeito que aprende e ensina não é concebido como entidade pronta, acabada ou naturalmente adaptável às circunstâncias históricas, mas como ser inacabado, histórico e em permanente processo de formação. Essa condição de inacabamento não representa fragilidade, mas potência, pois é justamente dela que emerge a possibilidade da consciência crítica, da criação e da transformação do mundo. Assim, educar não significa ajustar o indivíduo a uma realidade dada, mas criar condições para que ele se reconheça como sujeito de sua própria história, capaz de intervir nos contextos que o produzem. Paulo Freire (2014) explicita essa compreensão ao afirmar que “[...] onde há vida, há inacabamento, e é esse inacabamento que nos faz seres da busca” (p. 50), indicando que aprender e ensinar são movimentos existenciais, e não apenas escolares. De forma associada, Freire inicia outra reflexão enfatizando: “[...] a vocação ontológica do ser humano é a humanização, ainda que historicamente negada pelas condições de opressão” (Freire, 2014, p. 31), o que permite compreender a educação como prática voltada à recuperação dessa vocação negada. Desse modo, o processo educativo adquire um sentido profundamente político, pois se inscreve na disputa entre projetos de desumanização e projetos de libertação. Por conseguinte, a docência comprometida com a humanização exige do professor mais do que domínio técnico, exige sensibilidade histórica, escuta atenta e compromisso ético com a formação de sujeitos capazes de ler criticamente o mundo e de agir sobre ele. Com isso, compreender o ser humano como inacabado e vocacionado à humanização implica reconhecer que toda prática pedagógica participa, consciente ou inconscientemente, da afirmação ou da negação dessa vocação.

É na inconclusão do ser humano que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se sabem inacabados e é essa consciência do inacabamento que os insere num movimento constante de busca. Não fosse essa percepção da própria inconclusão, não haveria educação, nem possibilidade de formação. A educação, como prática especificamente humana, nasce da capacidade de refletir sobre o mundo e sobre si mesmo, de reconhecer-se como ser histórico, condicionado, mas não determinado. Por isso, educar é sempre um ato político, na medida em que implica optar entre a adaptação acrítica à realidade ou o engajamento na sua transformação, afirmando a vocação humana para a humanização, mesmo quando esta se encontra negada pelas condições concretas de opressão (Freire, 2014, p. 56).

Nesse movimento de aprofundamento, o diálogo emerge como eixo estruturante da prática educativa, não apenas como técnica comunicativa ou estratégia metodológica, mas como princípio ontológico e epistemológico que funda a própria possibilidade do ensinar e do aprender. O diálogo, nessa perspectiva, não se reduz à troca de palavras, tampouco à cordialidade superficial entre sujeitos, mas constitui-se como encontro intencional de consciências que se reconhecem como inacabadas, históricas e mutuamente implicadas na leitura e na transformação do mundo. Assim, ensinar e aprender deixam de ser atos isolados ou hierarquizados e passam a configurar um processo relacional, no qual a produção do conhecimento se dá na tensão entre saberes, experiências e interpretações da realidade vivida. Paulo Freire (2014, p. 109) afirma que “[...] o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatisados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam”, evidenciando que a palavra verdadeira nasce da práxis e não da imposição. Somado a isso, ao refletir sobre a centralidade do diálogo na formação crítica, Giroux destaca: “[...] o diálogo crítico cria espaços nos quais professores e estudantes podem questionar as condições históricas que moldam suas vidas” (2011, p. 34), reforçando que dialogar é também um ato de resistência frente às pedagogias autoritárias. Desse modo, o diálogo assume uma dimensão ética incontornável, pois exige humildade intelectual, abertura ao outro e compromisso com a construção coletiva do conhecimento. Daí decorre que, uma docência que se orienta pela dialogicidade rompe com a lógica da transmissão unilateral e afirma o educador como sujeito que ensina aprendendo, ao mesmo tempo em que aprende ensinando. Assim sendo, o diálogo não apenas organiza a prática pedagógica, mas expressa um ethos docente que se funda na escuta, na reciprocidade e na convicção de que ninguém se forma sozinho, mas sempre em relação, no e com o mundo.

Desse modo, à medida que a reflexão freireana avança, a relação dialética entre opressão, conscientização e transformação social ocupa lugar central na compreensão do processo educativo e do próprio sentido da docência. A opressão, longe de ser tratada como condição meramente externa ou circunstancial, é compreendida como uma relação histórica que se internaliza nos sujeitos, moldando percepções, expectativas e modos de agir no mundo. Por isso, a educação que se limita à adaptação tende a reproduzir essa lógica, reforçando o silêncio, a passividade e a naturalização das desigualdades. Em contraposição, a conscientização emerge como movimento crítico pelo qual os sujeitos passam a perceber as determinações sociais que os condicionam, sem, contudo, se reduzirem a elas. Paulo Freire

(2014) afirma que “[...] a conscientização implica uma inserção crítica na realidade, que se revela como processo histórico e não como algo dado e imutável” (p. 94), evidenciando que tomar consciência é sempre um ato político. Ademais, Freire inicia outra passagem destacando: “[...] ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (2014, p. 67), reforçando que a superação da opressão não se dá por vias individuais, mas por meio da ação coletiva e do diálogo crítico. A luz disso, a transformação social não aparece como consequência automática do conhecimento, mas como resultado da articulação entre leitura crítica da realidade e engajamento prático na sua modificação. Desse modo, a educação comprometida com a conscientização exige do professor uma postura ética e política que reconheça as contradições do contexto educativo e assuma o ensino como espaço de problematização e resistência. Em função disso, a docência orientada por essa perspectiva não se limita a transmitir conteúdos, mas busca criar condições para que os estudantes compreendam as estruturas de opressão que atravessam suas vidas e se reconheçam como sujeitos capazes de intervir nelas. Assim, a relação entre opressão, conscientização e transformação social revela-se constitutiva do ethos dialético docente, pois é nesse movimento que o ensinar se converte em prática de libertação.

Nesse percurso analítico, a docência passa a ser compreendida como uma prática ética e política profundamente comprometida com a humanização dos sujeitos históricos, afastando-se de qualquer compreensão neutra ou meramente técnica do ensinar. Ensinar, nessa perspectiva, significa assumir responsabilidade pelos efeitos formativos da ação pedagógica, reconhecendo que cada gesto, cada palavra e cada escolha curricular produzem sentidos e contribuem para a constituição das consciências. Sob esse prisma, o professor não atua apenas como mediador de conteúdos, mas como sujeito implicado nas relações sociais que atravessam a escola e a sociedade. Paulo Freire (2014) explicita essa responsabilidade ao afirmar que “[...] não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição” (p. 72), indicando que o ato educativo demanda posicionamento ético diante das injustiças e desigualdades. Reforçando esse entendimento, Gramsci (2000, p. 134) observa que “[...] educar é sempre um ato político, pois implica formar determinadas concepções de mundo”, o que reforça a ideia de que a docência participa diretamente da disputa pelos sentidos sociais e culturais. Dessa forma, a prática docente comprometida com a humanização não se limita à boa intenção individual, mas se constrói na consciência crítica das condições históricas em que se ensina e se aprende. Considerando isso, o professor é convocado a refletir permanentemente sobre sua autoridade, sobre o uso do conhecimento e sobre as relações que estabelece com os estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e de saberes. Logo, a docência assume a forma de uma prática ética situada, que busca romper com processos de desumanização e afirmar a educação como espaço de dignidade, diálogo e reconhecimento mútuo.

Ensinar não é um ato neutro nem uma atividade meramente técnica voltada à transmissão eficiente de conteúdos. A prática pedagógica envolve sempre escolhas morais e políticas, porque participa da formação das consciências, da produção de identidades e da legitimação de determinados valores sociais. Os professores, enquanto intelectuais públicos, exercem uma forma de autoridade que deve ser continuamente interrogada, pois ela pode tanto reproduzir relações de dominação quanto criar condições para a crítica, o diálogo e a emancipação. Assumir a docência como prática ética implica reconhecer a responsabilidade que o educador tem diante dos estudantes, não apenas no que diz respeito ao que ensina, mas também à maneira como ensina e às visões de mundo que sustenta em sua prática cotidiana (Giroux, 2011, p. 108).

Dessa maneira, a noção de práxis educativa assume papel decisivo para compreender o ethos dialético docente como unidade viva entre reflexão crítica e ação transformadora. A práxis, nessa perspectiva, não pode ser confundida com ativismo irrefletido nem com reflexão desvinculada da realidade concreta, pois se constitui exatamente na tensão permanente entre pensar e agir sobre o mundo. Assim, o ato educativo deixa de ser concebido como repetição de práticas consagradas ou aplicação automática de teorias e passa a ser entendido como movimento consciente de leitura crítica da realidade, seguido de intervenções intencionais capazes de transformá-la. Paulo Freire (2014, p. 102) afirma que “[...] a reflexão verdadeira conduz à ação, e a ação, quando crítica, exige reflexão”, indicando que a separação entre teoria e prática compromete o sentido emancipador da educação. Igualmente, Freire inicia outra formulação afirmando: “[...] a práxis é a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (2014, p. 88), o que evidencia que a educação não se realiza no plano da abstração, mas no enfrentamento concreto das condições históricas. Dessa maneira, a docência orientada pela práxis exige do professor abertura ao inédito, disposição para rever suas próprias certezas e compromisso com processos formativos que não se esgotam no cumprimento de programas ou conteúdos. Em consequência disso, ensinar torna-se um ato profundamente ético e político, pois cada decisão pedagógica implica escolhas sobre quais saberes valorizar, quais vozes escutar e quais realidades problematizar. Posto isso, compreender a práxis como fundamento do ethos dialético docente significa reconhecer que a formação humana se constrói no movimento contínuo entre consciência crítica e ação transformadora, reafirmando a educação como prática histórica voltada à humanização e à emancipação dos sujeitos.

Nesse desdobramento da reflexão, o ethos dialético docente projeta-se diretamente na constituição da identidade profissional do professor, compreendida não como um atributo fixo ou um perfil previamente definido, mas como um processo histórico, relacional e permanentemente tensionado pelas condições concretas do trabalho educativo. Logo, a identidade docente, nessa perspectiva, forma-se no entrelaçamento entre experiências vividas, escolhas éticas, compromissos políticos e modos de compreender o conhecimento e os sujeitos com os quais se ensina. Assim, o professor não se constrói apenas pelo acúmulo de saberes acadêmicos, mas, sobretudo, pela forma como se posiciona diante das contradições que atravessam a escola, a sociedade e a própria prática pedagógica. Paulo Freire (2014) ressalta que “[...] é na coerência entre o pensar, o dizer e o fazer que

o educador se constitui como sujeito ético” (p. 64), indicando que a identidade docente se revela nas práticas cotidianas e não apenas nos discursos. De forma complementar, Giroux inicia sua reflexão afirmando: “[...] os professores constroem suas identidades no interior de lutas culturais e políticas que definem o significado social do ensino” (2013, p. 87), o que reforça o caráter disputado da profissão docente em contextos marcados por reformas tecnicistas e processos de desprofissionalização. Desse modo, assumir um ethos dialético implica reconhecer que a identidade do professor se constrói na tensão entre adaptação e resistência, entre reprodução e transformação. Em decorrência disso, a docência deixa de ser compreendida como simples função institucional e passa a ser assumida como prática social situada, que exige leitura crítica da realidade, abertura ao diálogo e disposição para a autotransformação. Sob esse prisma, o ethos dialético docente atua como elemento estruturante da identidade profissional, pois orienta o professor a compreender-se como sujeito histórico em permanente formação, responsável não apenas por ensinar conteúdos, mas por participar ativamente da produção de sentidos, valores e possibilidades de emancipação no espaço educativo.

Por conseguinte, torna-se possível compreender que a aquilo que denominamos de ethos docente não se configura como um atributo individual ou como um ideal abstrato de professor, mas como uma construção histórica que se realiza no interior das relações pedagógicas concretas. Esse ethos se manifesta na forma como o educador comprehende o conhecimento, exerce a autoridade, estabelece vínculos com os estudantes e se posiciona diante das contradições sociais que atravessam a escola. Assim, ensinar deixa de ser um ato isolado ou tecnicamente neutro e passa a ser vivido como prática relacional, marcada pela escuta, pela problematização e pela corresponsabilidade na produção do saber. Paulo Freire (2014) destaca que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 47), o que desloca o centro da ação pedagógica da transmissão para o encontro dialógico. De forma articulada, Freire (2014, p. 58) afirma que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, explicitando a inseparabilidade entre ensinar e aprender como princípio constitutivo da prática docente. Desse modo, o ethos dialético se afirma na recusa às pedagogias autoritárias e na valorização do conhecimento como construção coletiva, situada e historicamente condicionada. Considerando isso, a docência orientada por esse ethos exige permanente vigilância crítica sobre as próprias práticas, bem como abertura ao inédito e disposição para aprender com a experiência educativa. Assim sendo, ao reconhecer o ensinar e o aprender como movimentos indissociáveis, o ethos dialético docente inaugura possibilidades de reconfiguração da identidade profissional e do próprio sentido da educação.

Ensinar e aprender constituem um movimento dialético no qual os sujeitos se formam mutuamente na relação com o conhecimento e com o mundo. O educador democrático não pode assumir-se como proprietário do saber nem como simples transmissor de conteúdos, pois sua tarefa é criar as condições para que educandos e educador se reconheçam como sujeitos cognoscentes em permanente processo de formação. Nesse sentido, a prática educativa exige abertura ao diálogo, humildade intelectual e disposição para aprender com a experiência vivida no ato de ensinar. É nessa relação de reciprocidade, fundada na problematização da realidade concreta, que o ensino se afirma como prática histórica, ética e socialmente comprometida, superando tanto o autoritarismo quanto a neutralidade pedagógica (Freire, 2014, p. 83).

Diante desse contexto, a noção freireana de ensinar ao aprender e aprender ao ensinar emerge como desdobramento direto do ethos dialético docente, aprofundando a compreensão da reciprocidade pedagógica e da autoridade construída no diálogo. Nesse horizonte, ensinar deixa de ser um ato de imposição unilateral do saber e passa a ser vivido como experiência relacional, na qual o educador se reconhece também como aprendiz, sem abrir mão de sua responsabilidade formativa. Trata-se, neste sentido, de uma reciprocidade que não anula a autoridade docente, mas a redefine em bases éticas e dialógicas, afastando-a tanto do autoritarismo quanto do espontaneísmo. Assim, a autoridade não se sustenta na hierarquia rígida ou no controle, mas na coerência entre palavra e ação, na competência pedagógica e no compromisso com a formação crítica dos sujeitos. Paulo Freire (2014) explicita essa relação ao afirmar que “[...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (p. 52), evidenciando a circularidade formativa que estrutura o ato educativo. Dessa forma, acrescenta-se o que Freire destaca: “[...] o educador democrático não pode negar sua autoridade, mas deve exercê-la em comunhão com os educandos” (2014, p. 91), o que permite compreender a autoridade dialógica como prática ética e relacional. Além disso, a reciprocidade pedagógica não significa simetria absoluta entre professor e estudante, mas reconhecimento mútuo como sujeitos do conhecimento, capazes de ensinar e aprender no encontro mediado pelo mundo. Dito isso, ensinar ao aprender e aprender ao ensinar configura-se como princípio estruturante de uma prática docente que rompe com modelos bancários e inaugura possibilidades concretas de emancipação pedagógica, mantendo a coerência entre formação humana, diálogo e responsabilidade educativa.

De igual maneira, a superação da dicotomia entre educador e educando constitui um dos movimentos mais radicais e fecundos da proposta freireana, pois desloca a relação pedagógica de uma estrutura hierárquica rígida para um processo no qual ambos se reconhecem como sujeitos que se educam em comunhão. Essa ruptura, por seu turno, não implica a negação das diferenças de experiência, responsabilidade ou papel formativo, mas a recusa explícita de uma relação que transforma o estudante em objeto e o professor em detentor exclusivo do saber. Assim, a educação passa a ser compreendida como prática coletiva, na qual o conhecimento se constrói na interação entre sujeitos que, embora ocupem lugares distintos, compartilham a condição de inacabamento e a capacidade de aprender. Paulo Freire (2014, p. 78) afirma que “[...] não há docência sem discência, as

duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”, evidenciando que a relação educativa se funda na reciprocidade e no reconhecimento mútuo. Soma-se a isso o fato de que, para Freire, “[...] educador e educandos se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (2014, p. 96), o que explicita a crítica às práticas autoritárias e à verticalização do ensino. Nesse sentido, a superação da dicotomia educador-educando não elimina a função docente, mas a ressignifica, atribuindo-lhe um caráter dialógico e ético. Considerando isso, o professor é convocado a exercer sua autoridade não a partir da imposição, mas da escuta, da problematização e da mediação consciente do conhecimento. Logo, compreender educadores e educandos como sujeitos que se educam em comunhão permite afirmar uma prática pedagógica que rompe com a passividade, fortalece a participação crítica e cria condições para que o aprender se converta em experiência compartilhada de leitura e transformação do mundo.

Nesse encadeamento, o processo educativo é compreendido como produção coletiva do conhecimento, sempre mediada pelo mundo vivido e pelas experiências concretas dos sujeitos que participam da prática pedagógica. O conhecimento, nessa perspectiva, não preexiste ao encontro educativo como algo pronto e acabado, mas se constrói na relação dialógica entre sujeitos que interrogam a realidade, compartilham interpretações e produzem sentidos a partir de suas condições históricas. Assim, o mundo deixa de ser mero pano de fundo do ensino e passa a ocupar lugar central como mediação do ato educativo, isto é, como objeto de leitura, problematização e transformação. Paulo Freire (2014) explicita essa compreensão ao afirmar que “[...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 95), ressaltando que o conhecimento emerge da relação entre sujeitos e realidade, e não da simples transmissão de conteúdos. Em razão disso, Freire inicia outra passagem enfatizando: “[...] conhecer não é receber passivamente informações, mas um ato de criação e recriação” (2014, p. 69), o que reforça o caráter ativo e coletivo do processo educativo. Nesse sentido, a sala de aula deixa de ser espaço de reprodução de verdades consagradas e se transforma em lugar de investigação compartilhada, no qual saberes diversos entram em diálogo e se confrontam com os desafios do cotidiano. De forma associada, o professor é chamado a reconhecer o valor epistemológico das experiências dos educandos, sem abdicar da mediação crítica dos saberes sistematizados. Com isso, compreender o processo educativo como produção coletiva do conhecimento implica afirmar uma prática docente que articula mundo vivido e reflexão teórica, criando condições para que aprender se converta em exercício crítico de leitura do mundo e de intervenção consciente na realidade.

O conhecimento não se constitui no isolamento do sujeito frente ao objeto, nem na simples recepção de dados que lhe são transmitidos. Conhecer é um processo social, que se realiza na comunicação entre sujeitos que se reconhecem como capazes de pensar, perguntar e interpretar o mundo em que vivem. É na relação dialógica, mediada pela realidade concreta, que os homens produzem conhecimento, ao problematizar suas experiências e confrontar suas leituras do mundo. Por isso, ensinar não é um ato de depositar informações, mas de criar situações em que educador e educandos, juntos, se empenham na compreensão crítica da realidade, transformando-a e transformando-se no próprio processo de conhecer (Freire, 2014, p. 72).

Logo, à medida que essa produção coletiva do conhecimento se consolida, a autoridade docente passa a ser ressignificada como responsabilidade ética, política e formativa, afastando-se de qualquer confusão com práticas autoritárias ou impositivas. A autoridade, nessa perspectiva, não se funda no controle do discurso nem na superioridade hierárquica, mas na coerência entre valores assumidos, competências construídas e compromisso com a formação crítica dos educandos. Assim, exercer autoridade significa responder pelas condições pedagógicas criadas, pelos conteúdos problematizados e pelos vínculos estabelecidos no cotidiano da sala de aula. Paulo Freire (2014) esclarece que “[...] a autoridade do educador se afirma na seriedade do seu compromisso com a liberdade dos educandos” (p. 103), indicando que a autoridade legítima nasce do cuidado com a formação do outro e não da imposição de verdades. De forma complementar, Giroux (2011, p. 56), afirma que “[...] a autoridade pedagógica democrática se constrói na capacidade de orientar o aprendizado sem silenciar a voz dos estudantes”, o que reforça a dimensão ética e dialógica da docência. Nesse sentido, a autoridade docente não se opõe ao diálogo, mas o sustenta, pois é justamente a clareza de propósitos formativos que permite ao professor problematizar conteúdos, tensionar consensos e conduzir processos educativos com intencionalidade crítica. Em consequência disso, a prática docente exige permanente vigilância sobre o modo como a autoridade é exercida, evitando tanto o autoritarismo quanto a omissão pedagógica. Assim sendo, compreender a autoridade como responsabilidade ética e política implica reconhecer que ensinar é um ato que envolve escolhas, riscos e posicionamentos, nos quais o professor assume, conscientemente, seu papel na formação de sujeitos capazes de pensar, dialogar e intervir no mundo.

Por sua vez, a escuta ativa e o diálogo problematizador assumem centralidade como fundamentos da prática docente freireana, pois é por meio deles que o processo educativo se mantém aberto à realidade concreta e às vozes dos sujeitos que a vivenciam. Escutar, nessa perspectiva, não significa apenas ouvir opiniões ou acolher relatos, mas reconhecer nos educandos saberes, experiências e leituras de mundo que precisam ser problematizadas à luz de uma reflexão crítica mais ampla. Assim, o diálogo não se confunde com conversas espontâneas ou com a simples troca de impressões, mas se constitui como prática intencional que provoca, questiona e tensiona as certezas estabelecidas. Paulo Freire (2014) afirma que “[...] o diálogo não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro” (p. 107), evidenciando que dialogar implica compromisso com a problematização da realidade e com a construção coletiva do conhecimento. De forma complementar, Freire inicia outra

formulação ao destacar: “[...] não há diálogo verdadeiro se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens” (2014, p. 110), ressaltando a dimensão ética e afetiva que sustenta a escuta e a palavra problematizadora. Nesse sentido, a prática docente orientada pela escuta ativa exige do professor abertura ao inesperado, disposição para rever percursos e coragem para enfrentar conflitos cognitivos e sociais que emergem no espaço educativo. Considerando isso, o diálogo problematizador transforma a sala de aula em espaço de investigação compartilhada, no qual perguntas, dúvidas e inquietações tornam-se motores do aprender. Dito isso, a escuta e o diálogo não apenas organizam a metodologia do ensino, mas expressam um modo de ser docente comprometido com a humanização, com o reconhecimento do outro e com a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente emancipadoras.

De modo complementar, a articulação entre os saberes da experiência feita e os saberes sistematizados constitui um dos pontos mais delicados e fecundos da proposta freireana, justamente por recusar tanto o espontaneísmo quanto o academicismo como caminhos suficientes para a formação crítica. Dito isso, a experiência cotidiana dos educandos, marcada por vivências, percepções e leituras singulares do mundo, não é tomada como ponto de chegada, mas como ponto de partida para um movimento pedagógico que exige mediação, rigor e problematização. Ao mesmo tempo, os saberes sistematizados, produzidos historicamente pelas ciências, pelas artes e pela filosofia, não podem ser impostos como verdades abstratas, desconectadas da realidade concreta dos sujeitos. Assim, o processo educativo se constrói na tensão criativa entre esses dois polos, evitando tanto a idealização do senso comum quanto a sacralização do conhecimento acadêmico. Paulo Freire (2014, p. 83) afirma que “[...] não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”, indicando que a tarefa do educador consiste em colocar esses saberes em diálogo crítico, e não em hierarquizá-los de forma autoritária. Ademais, Philippe Perrenoud inicia uma de suas reflexões afirmando: “[...] ensinar é organizar situações de aprendizagem que permitam aos alunos mobilizar saberes diversos para compreender e agir sobre a realidade” (2000, p. 23), reforçando a necessidade de mediação pedagógica intencional. Nesse sentido, a prática docente exige discernimento para reconhecer o valor formativo da experiência sem abdicar do rigor conceitual e metodológico. Daí decorre que, ensinar implica criar pontes entre o vivido e o pensado, entre o cotidiano e o conhecimento elaborado, possibilitando que os educandos avancem em níveis mais complexos de compreensão da realidade. Em razão disso, a articulação entre experiência e sistematização revela-se elemento central do ethos dialético docente, pois sustenta uma prática pedagógica que forma sujeitos críticos, capazes de dialogar com o mundo vivido sem se aprisionar a ele.

O trabalho pedagógico não consiste em opor o saber escolar ao saber da experiência, como se um devesse anular o outro, mas em criar situações em que os alunos sejam levados a mobilizar seus conhecimentos prévios, suas representações e suas experiências para confrontá-los com saberes mais sistematizados. Aprender supõe um deslocamento, uma reorganização progressiva dos esquemas de pensamento, que só ocorre quando o sujeito é colocado diante de problemas que fazem sentido para ele e que exigem mediação pedagógica. O papel do professor é, portanto, organizar situações de aprendizagem que articulem o vivido e o pensado, evitando tanto a simples valorização do senso comum quanto à imposição abstrata de conteúdos desligados da realidade (Perrenoud, 2000, p. 57).

À medida que o processo educativo se organiza em bases dialógicas, o conflito, a problematização e a dúvida deixam de ser vistos como obstáculos ao ensino e passam a ser reconhecidos como motores fundamentais da conscientização e da aprendizagem crítica. O conflito, nesse sentido, não se confunde com desordem ou indisciplina, mas expressa o encontro entre visões de mundo distintas, saberes em tensão e interpretações divergentes da realidade. É justamente nesse entrechoque que o pensamento se movimenta, abandona certezas naturalizadas e se abre à possibilidade de novas compreensões. Paulo Freire (2014) assinala que “[...] a problematização do mundo vivido provoca nos sujeitos uma postura de inquietação diante da realidade” (p. 101), indicando que a dúvida constitui condição necessária para o desenvolvimento da consciência crítica. Além disso, Freire afirma: “[...] somente o diálogo, que implica o pensar crítico, é capaz de gerar a comunicação verdadeira” (2014, p. 104), reforçando que a aprendizagem não se dá na repetição de respostas prontas, mas na construção compartilhada de perguntas significativas. Nesse horizonte, a prática docente comprometida com a emancipação não busca eliminar os conflitos do espaço educativo, mas criar condições para que eles sejam elaborados pedagogicamente, transformando-se em oportunidades de reflexão e crescimento. Logo, o professor assume o papel de mediador crítico, capaz de acolher a dúvida, sustentar a problematização e conduzir o processo educativo com intencionalidade formativa. Em decorrência disso, compreender o conflito e a dúvida como elementos constitutivos da aprendizagem crítica significa afirmar uma docência que recusa a acomodação intelectual e aposta na formação de sujeitos capazes de questionar, interpretar e transformar a realidade em que vivem.

Nesse contexto de aprendizagem crítica, os efeitos do ethos dialético docente tornam-se visíveis na organização do trabalho pedagógico e nas relações estabelecidas no interior da sala de aula, que passam a se orientar menos por rotinas rígidas e mais por processos abertos de investigação e diálogo. O planejamento deixa de ser um roteiro fechado e passa a assumir a forma de um movimento flexível, capaz de acolher as questões emergentes do cotidiano e de reinterpretar os conteúdos à luz das experiências concretas dos educandos. Assim, o currículo não é tratado como lista neutra de conteúdos, mas como campo de disputas simbólicas no qual se definem quais saberes ganham centralidade e quais permanecem silenciados. Paulo Freire (2014, p. 121) afirma que “[...] a prática educativa exige do educador disponibilidade permanente para rever o seu fazer”, indicando que a docência dialógica se constrói na abertura ao inacabamento e à autocrítica. Desse modo, Freire afirma: “[...] é pensando

criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (2014, p. 39), ressaltando a dimensão reflexiva que atravessa o cotidiano pedagógico. Nesse sentido, as relações em sala de aula tornam-se menos centradas no controle disciplinar e mais orientadas pela corresponsabilidade, pela confiança e pela problematização coletiva do conhecimento. Em decorrência disso, o ethos dialético docente produz deslocamentos importantes na dinâmica escolar, favorecendo práticas que valorizam a participação, a escuta e o engajamento crítico dos estudantes. Isto é, a organização do trabalho pedagógico, quando orientada por esse ethos, transforma-se em espaço de formação mútua, no qual ensinar e aprender se entrelaçam continuamente, reafirmando a educação como prática viva, histórica e relacional.

Nesse cenário de reorganização do trabalho pedagógico, as implicações do ethos dialético docente para a formação de professores tornam-se particularmente evidentes, sobretudo quando confrontadas com as pedagogias tecnicistas e performativas que tendem a reduzir a docência a um conjunto de competências operacionais. A formação orientada por esse ethos não se limita ao domínio de técnicas ou ao cumprimento de protocolos, mas aposta na construção de uma consciência profissional crítica, capaz de interrogar os sentidos do ensinar e do aprender em contextos marcados por desigualdades e pressões institucionais. Assim, formar professores implica criar espaços de reflexão sobre a própria prática, sobre as condições de trabalho e sobre os projetos de sociedade que atravessam a educação. Paulo Freire (2014) adverte que “[...] a formação do educador deve ser permanente, exatamente porque a prática se faz e se refaz” (p. 65), indicando que o desenvolvimento profissional se constrói no movimento contínuo entre ação e reflexão. Ademais, Giroux afirma: “[...] a formação docente crítica exige que os professores se reconheçam como intelectuais capazes de resistir às lógicas de padronização e controle” (2011, p. 18), o que reforça a dimensão política da profissionalização docente. Nesse sentido, o ethos dialético atua como princípio formativo que sustenta práticas de resistência às pedagogias da adaptação, reafirmando a docência como trabalho intelectual e ético. Em função disso, a formação de professores deixa de ser concebida como etapa inicial ou treinamento pontual e passa a ser entendida como processo histórico, coletivo e situado. Daí decorre que, ao afirmar a formação docente como espaço de reflexão crítica e de compromisso com a emancipação humana, o ethos dialético contribui para fortalecer práticas pedagógicas que recusam a neutralidade e afirmam a educação como prática social transformadora.

A formação de professores não pode ser reduzida a um treinamento técnico orientado por competências instrumentais ou por modelos de eficiência gerencial. Uma pedagogia crítica da formação docente exige que os professores compreendam seu trabalho como uma prática intelectual, ética e política, situada em contextos históricos marcados por relações de poder, desigualdade e disputa de sentidos. Isso implica criar espaços formativos nos quais os educadores possam refletir criticamente sobre suas próprias práticas, interrogar as condições institucionais que moldam o ensino e reconhecer-se como agentes capazes de resistir às lógicas de padronização, controle e performatividade que esvaziam o sentido público da educação. Formar professores, nessa perspectiva, é formar sujeitos críticos comprometidos com a democracia, e não simples executores de políticas educacionais (Giroux, 2011, p. 27).

Dessa forma, torna-se possível afirmar que o ethos dialético docente se consolida como princípio articulador entre reciprocidade pedagógica, produção coletiva do conhecimento, autoridade ética e práxis crítica, oferecendo uma resposta consistente às lógicas reducionistas que atravessam a educação contemporânea. Dito isso, esse ethos não se expressa em fórmulas prontas ou em modelos universais de atuação, mas se materializa nas escolhas cotidianas do professor, na forma como organiza o trabalho pedagógico, acolhe o conflito, valoriza a experiência e problematiza os saberes sistematizados. Assim, ensinar ao aprender e aprender ao ensinar deixam de ser slogans pedagógicos e passam a constituir uma orientação concreta da prática educativa. Paulo Freire (2014) afirma que “[...] a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (p. 88), indicando que a docência dialógica exige enfrentamento das estruturas que produzem silenciamento e adaptação. Em diálogo, Freire (2014, p. 76) ressalta que “[...] a prática educativa libertadora não pode prescindir da problematização constante da realidade”, o que reforça a centralidade da inquietação crítica como motor do ensinar e do aprender. Desse modo, o ethos dialético docente afirma-se como prática viva, histórica e relacional, que não se acomoda às exigências da performatividade nem às promessas de neutralidade pedagógica. Em função disso, a docência orientada por esse ethos se mantém em permanente movimento de reflexão e ação, abrindo possibilidades para a construção de práticas educativas comprometidas com a dignidade, a participação e a emancipação dos sujeitos.

Logo, a articulação entre Pedagogia do Oprimido, identidade docente e práticas pedagógicas emancipatórias emerge como desdobramento necessário do ethos dialético anteriormente discutido, pois é na identidade profissional do professor que as escolhas éticas, políticas e pedagógicas ganham forma concreta. A identidade docente, nessa perspectiva, não se reduz a um perfil funcional ou a um conjunto de competências prescritas, mas se constrói no entrelaçamento entre história de vida, condições de trabalho, concepção de mundo e compromisso com a formação humana. Assim, as práticas pedagógicas emancipatórias não podem ser compreendidas como técnicas isoladas ou metodologias inovadoras, mas como expressões de um modo de ser professor que se reconhece implicado nas contradições sociais e educacionais do seu tempo. Paulo Freire (2014) afirma que “[...] a prática educativa exige do educador clareza política sobre a favor de quem e contra quem educa” (p. 67), evidenciando que a identidade docente se constitui a partir de posicionamentos éticos assumidos no cotidiano escolar. Além disso, Giroux afirma: “[...] professores produzem cultura e significado, e é

nesse processo que suas identidades se tornam profundamente políticas" (2011, p. 45), o que reforça a ideia de que ensinar é sempre um ato situado historicamente. Assim sendo, ao articular identidade docente e práticas emancipatórias, a leitura freireana permite compreender que o ethos dialético não apenas orienta a ação pedagógica, mas sustenta a construção de uma docência crítica, reflexiva e comprometida com a transformação das relações educativas e sociais.

Dando continuidade a essa reflexão, a reconfiguração da identidade docente, à luz do pensamento freireano, desloca o professor do lugar de transmissor de conteúdos para a condição de sujeito aprendente, histórico e politicamente implicado, cuja formação nunca se encerra. Trata-se, assim, de compreender a docência como um processo em permanente construção, atravessado por contradições, incertezas e disputas de sentido, nas quais o ato de ensinar se articula, de forma indissociável, ao ato de aprender com os educandos e com a realidade concreta. Nesse horizonte, o professor não se coloca acima do mundo que analisa, mas inserido nele, assumindo sua própria incompletude como condição de possibilidade para a prática educativa crítica. Paulo Freire, ao refletir sobre essa condição, afirma logo no início de uma de suas passagens mais conhecidas: "[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro" (2014, p. 25), evidenciando que a identidade docente se constitui na reciprocidade pedagógica. Em outra chave analítica, Henry Giroux, ao discutir o papel político do professor, sustenta que (2014, p. 31) "[...] ensinar é um ato profundamente moral e político, porque envolve a formação de sujeitos capazes de ler criticamente o mundo em que vivem", reforçando que a identidade docente se constrói na tensão entre formação intelectual e responsabilidade social. Desse modo, ao assumir-se como sujeito aprendente e historicamente situado, o professor rompe com modelos tecnicistas de profissionalização e passa a construir uma identidade pedagógica comprometida com a leitura crítica da realidade, com o diálogo e com a transformação das condições que produzem desigualdade e silenciamento no espaço escolar.

Ao reconhecer-se como ser histórico, o educador assume que sua formação não se esgota em nenhum momento de sua prática. Ensinar implica aprender continuamente, não apenas conteúdos novos, mas novas formas de compreender os sujeitos, o mundo e as circunstâncias concretas em que a educação se realiza. É na abertura à dúvida, à pergunta e à escuta que o professor se constitui como sujeito aprendente, capaz de refazer criticamente sua prática à luz das experiências vividas com os educandos. Essa disposição permanente para aprender com o outro e com a realidade concreta é condição indispensável para uma prática educativa comprometida com a transformação social e com a superação das formas de dominação que atravessam o cotidiano escolar (Freire, 2014, p. 52).

Por sua vez, ao compreender a docência como prática crítica e reflexiva, torna-se possível evidenciar que ensinar, nessa perspectiva, não se reduz à aplicação de métodos ou ao domínio de técnicas didáticas, mas se constitui como um exercício permanente de leitura, interpretação e intervenção no mundo. Assim, o professor atua como intelectual comprometido com a análise das

condições históricas que moldam a escola, os currículos e as relações pedagógicas, reconhecendo que toda prática educativa carrega escolhas éticas e políticas, mesmo quando se apresenta sob o véu da neutralidade. Nessa direção, Paulo Freire afirma, ao longo de sua obra, que o educador precisa assumir uma postura de vigilância crítica sobre sua própria prática, pois “[...] pensar certo exige profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos” (2014, p. 63), indicando que a docência reflexiva implica rigor intelectual e compromisso com a verdade histórica dos sujeitos. De modo complementar, Giroux, ao discutir o papel do professor frente às pedagogias de controle, pontua que “[...] os professores não podem se limitar a executar currículos prescritos, pois sua tarefa envolve tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (2011, p. 18), ressaltando a inseparabilidade entre reflexão crítica e ação educativa. Ou seja, ao assumir a docência como prática crítica, o professor passa a compreender o ensino como espaço de problematização das desigualdades, de questionamento das narrativas dominantes e de produção de sentidos que ampliam a consciência dos educandos sobre sua inserção no mundo social. Dessa forma, a reflexão não aparece como momento isolado ou posterior à ação, mas como movimento contínuo que atravessa o planejamento, a condução das aulas, a avaliação e as relações construídas no cotidiano escolar, fortalecendo uma identidade docente orientada pela responsabilidade histórica e pela transformação social.

Desse modo, ao considerar as implicações do ethos dialético freireano na organização do ensino, da avaliação e das relações pedagógicas, evidencia-se uma ruptura profunda com modelos escolares baseados na fragmentação do conhecimento, na hierarquização rígida dos papéis e na avaliação meramente classificatória. O ensino, nessa perspectiva, passa a ser concebido como processo vivo, aberto ao diálogo e à problematização, no qual os conteúdos não são fins em si mesmos, mas mediações para a compreensão crítica da realidade. Assim, planejar deixa de ser um exercício burocrático e passa a assumir caráter ético e político, orientado pela escuta dos sujeitos concretos que habitam a sala de aula e pelos desafios que emergem de seus contextos históricos. É nesse sentido que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2014, p. 47), o que desloca o foco da ação docente para a criação de situações pedagógicas que provoquem reflexão, diálogo e autoria intelectual dos educandos. De igual maneira, quando se observa a avaliação à luz desse ethos, ela deixa de operar como instrumento de controle e punição e passa a constituir-se como prática formativa, voltada ao acompanhamento dos processos de aprendizagem e ao reconhecimento dos percursos singulares dos estudantes. Nesse horizonte, Gramsci (2001, p. 53) afirma que “[...] toda relação pedagógica é também uma relação de hegemonia”, o que implica reconhecer que avaliar, organizar o ensino e estabelecer relações pedagógicas são atos atravessados por disputas de sentido, valores e projetos de sociedade. Dito isso, o ethos dialético reconfigura o cotidiano escolar ao promover relações menos verticalizadas, nas quais autoridade e diálogo não se opõem, mas se articulam na construção de um ambiente educativo comprometido com

a autonomia, a responsabilidade coletiva e a humanização dos sujeitos. Em consequência disso, o ensino, a avaliação e as relações pedagógicas deixam de reproduzir lógicas de submissão e passam a operar como espaços de formação crítica, nos quais aprender e ensinar se entrelaçam continuamente, fortalecendo práticas pedagógicas emancipatórias.

Por outro lado, ao compreender a leitura dessa obra como fundamento de resistência às pedagogias do controle, da neutralidade e da padronização, torna-se possível evidenciar seu papel político-pedagógico no enfrentamento das rationalidades que reduzem a educação a treinamento, desempenho mensurável e adequação acrítica às normas vigentes. Em contextos marcados por currículos prescritivos, avaliações em larga escala e discursos de neutralidade técnica, a leitura freireana opera como gesto de desnaturalização, pois recoloca no centro do debate a pergunta sobre a quem e para que serve a educação. Assim, ler Freire não é apenas acessar um repertório conceitual, mas assumir uma posição ética diante da realidade escolar, reconhecendo que toda prática educativa carrega escolhas, valores e interesses. É nessa direção que Freire (2014) afirma que “[...] a neutralidade da educação é impossível, porque educar é sempre um ato político” (p. 96), o que desmonta a retórica da imparcialidade pedagógica e revela como as pedagogias do controle se sustentam, muitas vezes, sob o disfarce da eficiência e da objetividade. Do mesmo modo, ao problematizar a padronização dos sujeitos e dos saberes, a obra convoca professores a resistirem à homogeneização das experiências formativas, defendendo a singularidade dos contextos, das histórias e das culturas que atravessam a sala de aula. Como observa Giroux (2013, p. 28), “[...] quando a educação é reduzida a um conjunto de técnicas padronizadas, ela perde sua capacidade de formar sujeitos críticos e se converte em instrumento de reprodução social”. Em decorrência disso, a leitura crítica dessa obra fortalece a docência como prática de resistência cotidiana, na qual ensinar implica tensionar normas, questionar silêncios e recusar a naturalização das desigualdades produzidas pelo próprio sistema educacional. Como resultado, a formação docente que se ancora nesse horizonte não apenas enfrenta as pedagogias do controle, mas também inaugura possibilidades de ação pedagógica comprometidas com a liberdade, a justiça social e a emancipação humana, mesmo em cenários adversos e fortemente regulados.

A linguagem da neutralidade, da eficiência e da padronização pedagógica funciona, muitas vezes, como um dispositivo de poder que silencia conflitos, apaga desigualdades e despolitiza o trabalho docente. Quando a educação é organizada a partir de métricas, controles administrativos e currículos prescritos, ela deixa de ser um espaço de questionamento crítico e passa a operar como tecnologia de conformidade social. Nesses contextos, ensinar torna-se um ato de obediência às normas, e não de responsabilidade ética diante do mundo vivido. Uma pedagogia crítica, inspirada em Paulo Freire, recusa essa lógica ao afirmar que toda prática educativa envolve escolhas morais e políticas e que o papel do professor é resistir às formas de dominação que se apresentam sob o discurso da objetividade e da neutralidade técnica (Giroux, 2014, p. 133).

Além disso, ao refletir sobre o potencial do ethos dialético freireano para sustentar práticas pedagógicas emancipatórias em contextos marcados por desigualdades estruturais, torna-se evidente

que tal ethos não opera como fórmula metodológica, mas como orientação ética e política que atravessa o modo de ser professor. Em realidades atravessadas pela pobreza, pelo racismo estrutural, pelas desigualdades de acesso ao conhecimento e pela negação histórica de direitos, a prática pedagógica emancipada exige mais do que boas intenções, exige posicionamento crítico diante das condições concretas de vida dos educandos. Nesse sentido, a ação docente dialógica se constrói na escuta sensível das experiências dos sujeitos, reconhecendo que o processo educativo se dá sempre em meio a tensões, limites e contradições sociais. É por isso que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, como afirma Freire (2011, p. 19) ao evidenciar que toda aprendizagem se ancora em saberes produzidos na experiência cotidiana e nas formas como os sujeitos interpretam a realidade que vivem. Do mesmo modo, sustentar práticas emancipatórias implica recusar perspectivas pedagógicas que culpabilizam os estudantes por fracassos que são, na verdade, produzidos por estruturas sociais excluientes. Como destaca Freire (2014, p. 54), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, o que reforça a centralidade da práxis como caminho para a humanização, especialmente em contextos de negação de direitos. Isso significa que, o ethos dialético permite que a docência se converta em espaço de produção de esperança crítica, não ingênua, mas historicamente situada, capaz de articular denúncia das injustiças e anúncio de possibilidades. Em consonância, práticas pedagógicas emancipatórias deixam de ser exceções heroicas e passam a constituir processos coletivos, nos quais ensinar e aprender se realizam como atos de resistência cotidiana, comprometidos com a transformação social e com a afirmação da dignidade humana.

Neste sentido, ao compreender a formação docente como processo permanente de conscientização, diálogo e transformação, evidencia-se que o tornar-se professor, nessa perspectiva, jamais se encerra em cursos, títulos ou certificações formais, mas se constrói continuamente na tensão entre experiência, reflexão crítica e compromisso histórico. Assim, formar-se docente significa assumir o próprio inacabamento como condição ontológica e pedagógica, reconhecendo que ensinar implica aprender constantemente com os sujeitos, com o contexto e com as contradições que atravessam a prática educativa. É nessa direção que Freire (2014, p. 58) afirma: “[...] a inconclusão do ser humano é própria da experiência vital”, o que desloca a formação docente de uma lógica de acúmulo de competências para uma ética da abertura, da escuta e da permanente problematização do mundo vivido. Do mesmo modo, pensar a formação como conscientização supõe compreender que o ato de ensinar está indissociavelmente ligado à leitura crítica da realidade social, política e cultural, de modo que o professor não apenas domina conteúdos, mas se posiciona diante das injustiças que atravessam o cotidiano escolar. Nóvoa inicia essa reflexão ao endossar que “[...] a formação não se constrói por acumulação, mas por reflexão crítica sobre as práticas e por reconstrução permanente de uma identidade profissional” (1995, p. 25), reforçando que a docência se constitui como processo histórico, relacional e coletivo. Sob esse prisma, a formação docente dialógica não se limita à transmissão de

métodos ou teorias pedagógicas, mas se organiza como espaço de encontro entre saberes, dúvidas, conflitos e projetos de transformação. Dito isso, formar professores no contexto brasileiro², à luz desse horizonte, implica criar condições institucionais e pedagógicas para que a reflexão crítica se torne prática cotidiana, fortalecendo sujeitos capazes de intervir conscientemente na realidade e de sustentar uma educação comprometida com a humanização, a justiça social e a emancipação dos sujeitos históricos.

Em continuidade, ao aprofundar a compreensão da identidade docente forjada nesse horizonte crítico-dialógico, torna-se possível afirmar que o professor se constitui como sujeito que ensina e aprende simultaneamente, em permanente negociação com a realidade histórica que o interpela. Não se trata, portanto, de uma identidade fixa ou idealizada, mas de um modo de ser docente atravessado por contradições, escolhas éticas e posicionamentos políticos cotidianos, que se expressam nas práticas, nas relações e nas decisões pedagógicas. Nesse sentido, a identidade docente se constrói na tensão entre o que se é, o que se faz e o que se luta para transformar, reconhecendo que ensinar implica responsabilidade diante do mundo e dos outros. Como aponta Freire no início de sua reflexão ontológica, “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatisados pelo mundo” (2014, p. 95), evidenciando que a docência se enraíza em processos coletivos de produção de sentido, nos quais o educador também se vê transformado. De forma complementar, ao analisar a dimensão política dessa identidade, Giroux (2024, p. 41) afirma: “[...] o professor é um intelectual que produz significados, valores e formas de consciência no interior de relações de poder”, o que reforça que a prática docente nunca é neutra, mas sempre implicada em disputas simbólicas e sociais. Nesse sentido, assumir uma identidade docente crítica significa reconhecer-se como agente histórico, capaz de intervir, questionar e resistir às pedagogias que reduzem o ensino a mera execução técnica. O ethos dialético, em razão disso, não apenas orienta práticas pedagógicas emancipatórias, mas também sustenta a constituição de professores que se compreendem como sujeitos éticos, reflexivos e politicamente comprometidos com a humanização e com a transformação das condições que produzem desigualdades educacionais.

² Formar professores no contexto brasileiro, à luz desse horizonte crítico, implica reconhecer que a docência se constrói em uma realidade marcada por profundas desigualdades sociais, raciais, territoriais e educacionais, heranças de um processo histórico de colonialidade, exclusão e negação de direitos. Nesse cenário, a formação docente não pode restringir-se ao domínio técnico ou à adaptação a currículos prescritivos, pois tal lógica tende a reproduzir a fragmentação do conhecimento e a naturalização das injustiças. Ao contrário, torna-se necessário criar condições institucionais e pedagógicas que favoreçam a reflexão crítica como prática cotidiana, articulando teoria e prática, experiência e saber sistematizado, de modo que o professor se reconheça como sujeito histórico, político e ético. Essa perspectiva é particularmente relevante na realidade brasileira porque a escola ocupa um lugar estratégico na mediação entre Estado, sociedade e populações historicamente marginalizadas, exigindo educadores capazes de ler criticamente o mundo, problematizar as condições concretas de vida dos estudantes e intervir conscientemente na realidade. Assim, a formação docente comprometida com a humanização, a justiça social e a emancipação não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma exigência histórica diante das contradições estruturais que atravessam a educação no Brasil. Ver: FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

O educador, ao assumir-se como sujeito histórico, reconhece que sua identidade se constrói no exercício permanente da prática educativa, na relação com os educandos e com o mundo em que vive. Ensinar não é um ato que se realiza fora da história, nem acima das circunstâncias concretas, mas um compromisso que exige do professor posicionamento ético diante da realidade social que o desafia. É na prática refletida, na abertura ao diálogo e na disposição para aprender com os outros que o educador se faz e se refaz como sujeito, consciente de que sua ação pedagógica participa da formação de consciências e da produção de sentidos sobre o mundo. Por isso, a docência não pode ser entendida como neutralidade ou adaptação, mas como prática humana que implica responsabilidade, escolha e engajamento (Freire, 2014, p. 104).

De igual maneira, ao compreender a docência como prática crítica e reflexiva inseparável do compromisso com a transformação social, evidencia-se que ensinar ultrapassa, de forma decisiva, a dimensão técnica do trabalho pedagógico e se inscreve no campo das escolhas éticas e políticas que estruturam a vida coletiva. Assim, a prática docente passa a ser entendida como espaço de intervenção consciente na realidade, no qual cada decisão curricular, cada metodologia adotada e cada forma de relação construída com os estudantes expressa uma determinada leitura de mundo e um projeto de sociedade. Não se trata, portanto, de uma reflexão abstrata ou distante do cotidiano escolar, pelo contrário, mas sim, de uma atitude crítica que se renova no confronto com as condições concretas de ensino, com os limites institucionais e com as desigualdades que atravessam o processo educativo. Nesse horizonte, como afirma Freire (2014, p. 39), “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática”, o que reforça a impossibilidade de uma docência que se pretenda transformadora sem o exercício permanente da problematização do próprio fazer pedagógico. Ao mesmo tempo, assumir a docência como prática crítica implica reconhecer que o ensino pode tanto contribuir para a manutenção das estruturas de dominação quanto para sua superação³, a depender do modo como se organiza e se orienta. Nesse sentido, Giroux afirma: “[...] os professores não podem evitar estar envolvidos em questões de poder, ideologia e justiça social” (2011, p. 15), o que evidencia que o trabalho docente está sempre situado em disputas simbólicas e materiais mais amplas. Logo, a reflexão crítica não se reduz à análise de métodos, mas se amplia para a compreensão das condições históricas que moldam a escola e os sujeitos que nela atuam. A docência crítica, em decorrência disso, se afirma como prática comprometida com a transformação social, na medida em que articula reflexão rigorosa, ação pedagógica consciente e responsabilidade ética diante da formação humana.

³ O ensino pode tanto contribuir para a manutenção das estruturas de dominação quanto para sua superação, na medida em que a prática educativa nunca é neutra, mas sempre atravessada por interesses, valores e projetos de sociedade. Quando orientado por uma lógica transmissiva, autoritária e descontextualizada, o ensino tende a reforçar hierarquias sociais, naturalizar desigualdades e legitimar formas de opressão ao silenciar as experiências e os saberes dos sujeitos historicamente marginalizados. Por outro lado, quando assumido como prática crítica e dialógica, o ensino pode tornar-se um espaço de problematização da realidade, de construção coletiva do conhecimento e de formação de consciências capazes de questionar e transformar as condições sociais existentes. Nessa perspectiva, o ato de ensinar ultrapassa a simples mediação de conteúdos e se afirma como um compromisso ético e político com a emancipação humana, ao possibilitar que educandos e educadores compreendam as contradições do mundo social e se reconheçam como sujeitos históricos aptos a intervir na realidade. Ver: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

Desse modo, ao retomar o percurso analítico desenvolvido ao longo deste capítulo, torna-se possível afirmar que o ethos dialético freireano não se encerra como categoria interpretativa abstrata, mas se projeta como horizonte ético-político capaz de reorientar, de modo concreto, a identidade docente e as práticas pedagógicas em direção à emancipação humana. Assim, ensinar e aprender passam a constituir um mesmo movimento histórico de produção de sentidos, no qual a autoridade docente se exerce de forma responsável e dialógica, e não como imposição vertical ou neutralidade aparente. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico assume densidade ontológica, pois se ancora na compreensão de que a educação é sempre uma prática situada, atravessada por relações de poder, por conflitos sociais e por projetos de mundo em disputa. É nesse sentido que Freire afirma, ao longo de sua obra, que “[...] a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos” (2014, p. 78), indicando que a prática docente comprometida com a humanização exige a recusa das hierarquias que silenciam e a afirmação de relações pedagógicas fundadas no diálogo e na corresponsabilidade. Assim, ao refletir sobre a dimensão histórica desse compromisso, Freire (2014, p. 52) assevera: “[...] os homens, como seres históricos, se encontram em permanente processo de formação”, o que reforça que a docência dialética não se cristaliza em métodos, mas se renova na práxis, à medida que enfrenta criticamente as condições concretas da realidade. Assim sendo, o ethos dialético docente emerge como síntese viva entre reflexão crítica e ação transformadora, entre saberes da experiência e conhecimentos sistematizados, entre autoridade e liberdade. Em consequência disso, a leitura rigorosa e comprometida dessa obra não apenas ilumina o sentido político da docência, mas também oferece fundamentos teórico-práticos para a construção de práticas pedagógicas capazes de resistir à desumanização, à padronização e à pedagogia do controle, reafirmando a educação como espaço de formação de sujeitos históricos, críticos e eticamente comprometidos com a transformação social.

4 CONCLUSÃO

O percurso analítico desenvolvido nesta pesquisa permitiu evidenciar que a leitura rigorosa da obra freireana, *Pedagogia do Oprimido*, oferece muito mais do que fundamentos teóricos para a prática educativa, pois inaugura um modo específico de compreender a docência como experiência histórica, ética e relacional. Ao longo das reflexões, tornou-se claro que ensinar e aprender não se configuram como ações separadas ou hierarquizadas, mas como movimentos indissociáveis de produção coletiva do conhecimento, nos quais o professor se constitui simultaneamente como sujeito que ensina, aprende, reflete e se transforma. Dessa forma, a docência deixa de ser compreendida como função técnica ou execução de prescrições curriculares e passa a ser assumida como prática humana situada, atravessada por escolhas, conflitos e compromissos com a formação integral dos sujeitos.

Neste sentido, a análise também revelou que esse modo de conceber o ato educativo provoca uma reconfiguração profunda da identidade docente, deslocando-a de modelos baseados na autoridade vertical, na neutralidade e na padronização. O professor emerge como sujeito histórico e inacabado, cuja autoridade se sustenta não no controle ou na imposição, mas na responsabilidade ética diante do outro e do mundo. Nesse horizonte, a identidade docente se constrói na relação, no diálogo e na escuta ativa, reconhecendo os educandos como sujeitos de saber, portadores de experiências, leituras de mundo e capacidades críticas que precisam ser consideradas como ponto de partida do trabalho pedagógico.

Dito isso, outro achado central diz respeito à compreensão do ethos dialético como eixo estruturante das práticas pedagógicas analisadas. Esse ethos não se apresenta como método ou conjunto de técnicas, mas como orientação ética e política que atravessa o planejamento, a condução das aulas, os processos avaliativos e as relações cotidianas estabelecidas no espaço escolar. Logo, ao romper com a lógica bancária, classificatória e disciplinadora, o ethos dialético sustenta práticas educativas que valorizam a problematização, o conflito cognitivo, a dúvida e a reflexão crítica como motores do aprender, fortalecendo a autonomia intelectual e a corresponsabilidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Assim, os resultados da análise também apontam que, em contextos marcados por desigualdades estruturais, o ethos dialético se revela especialmente potente para sustentar práticas pedagógicas comprometidas com a humanização. Dito isso, ao reconhecer que o processo educativo se dá em realidades atravessadas por exclusões históricas, precarizações e silenciamentos, a docência orientada por esse princípio recusa leituras individualizantes do fracasso escolar e assume uma postura crítica diante das condições sociais que limitam o acesso ao conhecimento. Logo, ensinar e aprender passam a ser atos de resistência cotidiana, nos quais a escola se afirma como espaço possível de produção de consciência, dignidade e esperança crítica.

A formação docente, à luz dos achados apresentados, mostrou-se inseparável desse movimento dialético. Longe de se restringir a momentos formais ou à aquisição de competências instrumentais, formar-se professor assume o caráter de processo permanente de conscientização, diálogo e reconstrução identitária. Para Freire, o professor aprende na prática, na reflexão sobre a própria ação, no confronto com as contradições do cotidiano escolar e na abertura ao outro. Essa concepção amplia o sentido da formação docente, compreendendo-a como experiência coletiva, histórica e política, na qual ensinar é, ao mesmo tempo, um exercício contínuo de aprender com o mundo.

Neste sentido, a pesquisa sustenta que a centralidade do ensinar ao aprender e do aprender ao ensinar reside justamente em sua capacidade de articular identidade docente, prática pedagógica e compromisso emancipatório em um mesmo movimento. Ao afirmar a educação como prática de liberdade, esse princípio não apenas redefine o lugar do professor e do educando, mas inaugura



possibilidades concretas de construção de práticas educativas comprometidas com a transformação social. Desse modo, o ethos dialético analisado ao longo do texto reafirma a docência como espaço de produção de humanidade, no qual ensinar e aprender se realizam como atos profundamente éticos, políticos e historicamente situados.



REFERÊNCIAS

BARCELLOS JÚNIOR, W. et al. Abordagem freireana e BNCC – desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia e consciência cidadã na educação básica brasileira. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 8, p. e7667, 2025. DOI: 10.56238/arev7n8-284. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/7667>. Acesso em: 19 nov. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre palavras e ações – os saberes da “pedagogia da autonomia” de Paulo Freire para transformar o ensino em prática viva. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 6812-6841, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-135. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3301>. Acesso em: 19 nov. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Por uma “pedagogia do encontro” – vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, bell hooks e Haim Ginott. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 21416–21459, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4816>. Acesso em: 19 nov. 2025.

DOS SANTOS, A. Na. S. et al. Educação e tecnologia – um olhar crítico sobre a educação tecnológica a partir da perspectiva gramsciana e marxista. **ARACÊ**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 8150–8171, 2024. DOI: 10.56238/arev6n3-227. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1456>. Acesso em: 19 nov. 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. DOI: 10.56238/arev7n1-205. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2989>. Acesso em: 19 nov. 2025.

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

FELIPPE, J. N. de O. et al. Entre a mercantilização e a emancipação – o papel do professor frente à escola utilitarista na perspectiva marxista de Paulo Freire e Dermeval Saviani. (2025). **ERR01**, 10(6), e10251. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/ERR01v10n6-055> Acesso em 19 nov. 2025.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2009.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1959.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.



FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **On critical pedagogy**. New York: Continuum, 2011.

GIROUX, H. A. **Pedagogy of resistance: against manufactured ignorance**. London: Bloomsbury Academic, 2022.

GIROUX, H. A. **Schooling and the struggle for public life**. Boulder: Paradigm Publishers, 2013.

GIROUX, H. A. **Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning**. New York: Bergin & Garvey, 1997.

GIROUX, H. A. **The mouse that roared: Disney and the end of innocence**. Lanham: Rowman & Littlefield, 1999.

GIROUX, H. A. **The terror of the unforeseen**. Los Angeles: Los Angeles Review of Books, 2014.

GIROUX, H. A. **Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning**. New York: Bloomsbury Academic, 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo: mundo da vida e sistema**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACEDO, D.; GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MACEDO, D.; GUIMARÃES, S. **Dialogando com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

MACEDO, D.; FREIRE, P. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MCLAREN, P. **Critical pedagogy and predatory culture**. New York: Routledge, 1994.



MCLAREN, P. **Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education.** New York: Routledge, 2014.

MCLAREN, P. **Pedagogy of insurrection.** New York: Peter Lang, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Caminhos do pensamento: epistemologia e método.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Construindo a malha educativa: reflexões sobre políticas e descontinuidades na formação docente. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo - QUALIS A4**, 16(5), e4294. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n5-095> Acesso em 19 nov. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Laços Educacionais”: a família como construtora de laços para um ensino “sem preço” e uma educação transformadora. **Caderno Pedagógico**, 21(9), e7411. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n9-019> Acesso em 19 nov. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. (2024). “O avesso da educação”: a incorrigível lógica do neoliberalismo em ataque ao ensino público e seu impacto na educação. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 22(9), e6860. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-172> Acesso em 19 nov. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-334> Acesso em 19 nov. 2025.

STAKE, R. E. **The art of case study research.** Thousand Oaks: Sage, 2005.

WEBER, M. **A objetividade do conhecimento nas ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 1949.