

EDUCAÇÃO LIBERTADORA:

A INFLUÊNCIA DE
PAULO FREIRE
NO SÉCULO XXI

“Ensinar
não é transferir
conhecimento,
mas criar as
possibilidades
para a sua própria
produção ou a sua
construção.”

Paulo Freire

Francisca Karoline Ferreira Assunção
&
Bárbara Aline Ferreira Assunção
(ORGANIZADORAS)



ALUZ
EDITORA ACADÊMICA

Expediente

EDUCAÇÃO LIBERTADORA: A INFLUÊNCIA DE PAULO FREIRE NO SÉCULO XXI

Organizadoras: Francisca Karoline Ferreira Assunção; Bárbara Aline Ferreira Assunção

Direção Editorial

Diretora: Bárbara Aline Ferreira Assunção

Produção Gráfica, Projeto Editorial, Capa e Diagramação: Editora Acadêmica Aluz

Jornalista do Grupo Editorial Aluz:

Bárbara Aline Ferreira Assunção MTB 0091284/SP

Bibliotecária Responsável:

Sueli Costa CRB-8/5213

Caro(a) leitor(a),

Agradecemos por escolher esta obra.

Sua opinião é muito importante para nós. Após a leitura, acompanhe nossas publicações pelo Instagram **@revistarcmos** e visite nossa biblioteca digital:

<https://editoraaluz.com.br>

Direitos Autorais

Copyright © 2026

Francisca Karoline Ferreira Assunção & Bárbara Aline Ferreira Assunção

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, armazenada em sistemas de recuperação ou transmitida, por qualquer meio ou processo, eletrônico, mecânico, fotográfico, gravação ou outro, sem autorização prévia e por escrito das organizadoras e da Editora Acadêmica Aluz.

Editora

Editora Acadêmica Aluz

Contato

E-mail: rcmos.rev@gmail.com

Telefone: +55 (11) 97228-7607

Identificadores Editoriais

ISSN: 2675-9128

DOI da obra:

10.51473/ed.al.elaid

Endereço

Editora Acadêmica Aluz

Rua Benedito Calixto, nº 143, Térreo, Centro. Mongaguá – SP – Brasil. CEP 11730-000. CNPJ 30.006.249/0001-75

Conselho Editorial

1. Pós-Dr. Sérgio Nunes de Jesus – Rondônia, Brasil
2. Pós-Dra. Fabíola Ornellas de Araújo – São Paulo, Brasil
3. Pós-Dr. José Crisólogo de Sales Silva – São Paulo, Brasil
4. Dr. Eliuvomar Cruz da Silva – Amazonas, Brasil
5. Dra. Laury Vander Leandro de Souza – São Paulo, Brasil

6. Dr. Maurício Antônio de Araújo Gomes – Massachusetts, Estados Unidos
7. Dr. Jorge Adrihan N. Moraes – Paraguai
8. Dr. Eduardo Gomes da Silva Filho – Roraima, Brasil
9. Dra. Ivanise Nazaré Mendes – Rondônia, Brasil
10. Dra. Celeste Mendes – São Paulo, Brasil
11. Dra. Maria Cristina Sagário – Minas Gerais, Brasil
12. Dr. Ivanildo do Amaral – Assunção, Paraguai
13. Dr. Luiz Cláudio Gonçalves Júnior – São Paulo, Brasil
14. Dr. José Maurício Diascânio – Espírito Santo, Brasil
15. Dr. Geisse Martins – Flórida, Estados Unidos
16. Dr. Cyro Masci – São Paulo, Brasil
17. Dr. André Rosalem Signorelli – Espírito Santo, Brasil
18. Dra. Silvana Maria Aparecida Viana Santos – Espírito Santo, Brasil
19. Me. Carlos Alberto Soares Júnior – Fortaleza, Ceará, Brasil
20. Me. Michel Alves da Cruz – São Paulo, Brasil
21. Me. Paulo Maia – Belém, Pará, Brasil
22. Me. Carlos José Domingos Alfacedo – Maputo, Moçambique
23. Me. Hugo Silva Ferreira – Minas Gerais, Brasil
24. Me. Waldir Fernandes Pereira – Rio de Janeiro, Brasil
25. Me. Solange Barreto Chaves – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil
26. Me. Rita de Cassia Soares Duque – Mato Grosso, Brasil
27. Me. Cesar Rodrigues Barrinho – Mato Grosso, Brasil
28. Me. Renan Italo Rodrigues Dias – São Paulo, Brasil

Revisores, Avaliadores Externos e Pareceristas

- Guilherme Bonfim
- Felipe Lazari
- Fernando Mancini
- Francisca Karoline Ferreira Assunção
- Andrea Sousa
- Janilson Ribeiro Batista
- Eliane Compri de Azevedo Mattos
- Martinho Vicente Caito
- Suellen Iaskevitz Carneiro
- Marcelo Zampolli
- Raul de Miguel
- Benjamim Jofrisse Nhamitambo
- Jovana Souza de Oliveira
- Juvenal Laurinda da Silva Chadreque
- Natanael Falquetto de Sá Raposa
- Antônio Filho
- Alana Freitas Miranda
- Lorena de Andrade
- Ana Luiza da Silva Teles
- Amanda Regina Marcelino dos Santos
- Angela Ancelmo

- Charles Cosme de Souza
- Matheus Candido Barcelos
- Salem Suhail El Khatib

Equipe Técnica

Editora-chefe

Bárbara Aline Ferreira Assunção São Paulo, Brasil

Jornalista do Grupo Editorial Aluz

Bárbara Aline Ferreira Assunção MTB 0091284/SP

Bibliotecária Responsável

Sueli Costa CRB-8/5213 SC Assessoria Editorial São Paulo, Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação Libertadora: A Influência de Paulo Freire no Século XXI

Organização: Francisca Karoline Ferreira Assunção; Bárbara Aline Ferreira Assunção.

1. ed. São Paulo: Editora Acadêmica Aluz, 2026. 313p.

DOI: **10.51473/ed.al.elaid**

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático

1. Educação.
2. Paulo Freire.
3. Educação Libertadora.
4. Pedagogia Crítica.
5. Ensino.

Grafia atualizada conforme o **Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990**, em vigor no Brasil desde 2009.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA: A INFLUÊNCIA DE PAULO FREIRE NO SÉCULO XXI

Francisca Karoline Ferreira Assunção

Bárbara Aline Ferreira Assunção

(Organizadoras)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9

1 PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: ANÁLISE E RELEVÂNCIA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	11

Ana Carla da Silva Borges Tavares; Cleici Oliveira dos Santos; Jhoneta Bruna Crispim da Silva; Leci Aparecida Martins Belini; Lucineide Santana Barbosa; Marilene Pereira Moreno Souza; Marley Pereira Moreno dos Santos; Simone Mendes de Melo Santos; Sirlei Rodrigues Lopes; Yara Amélia Cardoso Silva

DOI: 10.51473/ed.al.elaid1

2 EDUCAÇÃO E LIBERDADE: O PAPEL DA CONSCIENTIZAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO	32

Amanda Gonçalves de Souza Fluch; Ana Maria Pereira do Nascimento; Angela Cristina Pereira do Nascimento; Jozivane Ferreira Silva Rodrigues; Lucineide Santana Barbosa; Maria Cecília Generoso da Silva; Maria da Paz Borge Diniz Medrado; Sandra Mafsa Pina Borges; Simone Mendes de Melo Santos; Yngrhydd Regina Amorim Lima; Yara Amélia Cardoso Silva

DOI: 10.51473/ed.al.elaid2

3 METODOLOGIAS ATIVAS: APLICAÇÕES PRÁTICAS DAS IDEIAS DE FREIRE EM SALA DE AULA	52

Amanda Gonçalves de Souza Fluch; Ana Paula Andrade da Silva Alencar; Cristiane de Almeida Barbosa; Heloneida Cristiane Ximenes Ferreira; Maria Gisélia dos Santos Mestre; Silvia Marcia do Nascimento; Carla Renata Silva; Vilma Carneiro Vasconcelos; Yngrhydd Regina Amorim Lima; Yara Amélia Cardoso Silva

DOI: 10.51473/ed.al.elaid3

4 A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO: COMO O DIÁLOGO PROMOVE A APRENDIZAGEM COLABORATIVA	75

Ana de Sousa Celestino Silva Santos; Camila Fernanda de Oliveira Silva Souza; Dayane Viera de Oliveira Borges; Gilziane Ferreira de Souza; Maria Eunice Pereira Barros; Marta dos Santos Dourado Souza; Rosemar Dourado Franco; Rosimery Flauzina de Araújo; Stefanni Silva Gomes; Yara Amélia Cardoso Silva

DOI: 10.51473/ed.al.elaid4

5 EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR: A RELAÇÃO ENTRE CULTURA E PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	98

Ana Paula Cunha Viana de Souza; Angélica Bispo de Souza; Arielle Cristhine da Silva; Avameire Souza Oliveira de Almeida Bessa; Cleici Oliveira dos

Santos; Dionne de Siqueira Azevedo; Eliana Candida Borges; Fabiana de Souza
Caetano; Jozivane Ferreira Silva Rodrigues; Salviana Rodrigues Xavier

DOI: 10.51473/ed.al.elaid5

**6 ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: O PAPEL DA
EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS 117**

Cleyton Genisella Ormond; Eliana Candida Borges; Malvina Cardoso de Sousa Alves;
Marley Pereira Moreno dos Santos; Marta dos Santos Dourado Souza; Michelly
Stefani Dourado Franco Leal; Patrícia de Oliveira Silva; Patrícia Kenf Gomes de
Walle; Valeria Rodrigues dos Santos; Shirley Terezinha Lino Gama. 117

DOI: 10.51473/ed.al.elaid6

**7 EDUCAÇÃO E EMPODERAMENTO: COMO A EDUCAÇÃO PODE PROMOVER
A AUTONOMIA DOS INDIVÍDUOS 136**

Ana Márcia Carmo Duarte Almeida; Lucineide Santana Barbosa; Marta Souza
Rodrigues; Neidemar Santos de Jesus; Nilvaci Marques de Sousa; Rafaela Dourado
Franco Barros; Simone Mendes de Melo Santos; Telma Regina Reis Santos; Vilma
Carneiro Vasconcelos; Watson Silva de Almeida Lara

DOI: 10.51473/ed.al.elaid7

**8 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA: DESAFIOS E PRÁTICAS
ATUAIS 157**

Ivani Ferreira Lucas; Jhoneta Bruna Crispim da Silva; Leopoldo Queiroz Paim;
Malvina Cardoso de Sousa Alves; Michelly Stefani Dourado Franco Leal; Nataniele
Maria da Silva Ribeiro; Potira Coelho dos Santos; Rafaela Dourado Franco Barros;
Telma Regina Reis Santos; Yara Rosa da Silva

DOI: 10.51473/ed.al.elaid8

**9 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: COMO AS IDEIAS DE FREIRE
PODEM AJUDAR NA EDUCAÇÃO DE MINORIAS 177**

Cirley Neto Santos; Cristiana Pereira dos Santos; Érica Nascimento Lopes; Joseane
de Souza Santos; Maria Rosemeire de Mello Cardoso; Marilza Luiz de Araujo Moraes;
Milena Rodrigues Mendes; Raquel Esther de Campos Rocha; Rosenei de Freitas
Nogueira; Shaienny Gabriele Alves de Freitas

DOI: 10.51473/ed.al.elaid9

**10 A ATUALIDADE DO PENSAMENTO FREIRIANO: IMPLICAÇÕES PARA O
ENSINO NO SÉCULO XXI 198**

Aparecida Teodoro da Silva; Arlete Moreira; Dalva da Silva Gomes Naziazeno; Mara
da Silva Santana; Mara Rubia Dias Pereira; Maria Camilo Azevedo Moraes; Maria

Rosemeire de Mello Cardoso; Rosenei de Freitas Nogueira; Simone Tonello Pereira de Mello; Vilma de Souza Neris Pereira

DOI: 10.51473/ed.al.elaid10

11 EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: HUMANIZAÇÃO E CRITICIDADE EM TEMPOS DE ALGORITMOS..... 220

Adriene Abrante Gomides Furtado; Claudia Sueko Pereira Nomura Paulino; Elaine Cristiane de Siqueira; Iveuda Maria dos Santos; Josiane de Lana Claudino Nascimento; Joyngle da Silva Lima; Lucicleide Maria de Oliveira Fernandes; Malvina Cardoso de Sousa Alves; Mara Rubia Dias Pereira; Suely Figueiredo de Oliveira Aquino; Yara Rosa da Silva

DOI: 10.51473/ed.al.elaid11

12 EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS GLOBALMENTE CONSCIENTES 246

Ana Carla da Silva Borges Tavares; Laryssa Figueiredo de Souza Fritzen; Malvina Cardoso de Sousa Alves; Serisley Joaquina Pinheiro Fernandes Ercico; Silvia Castro Brasileiro; Watson Silva de Almeida Lara; Iracy Souza Lopes; Elaine Ribeiro de Oliveira; Joseane de Souza Santos; Jéssica Aparecida da Silva Rodrigues

DOI: 10.51473/ed.al.elaid12

13 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES CONSCIENTES E ENGAJADOS 269

Adriene Abrante Gomides Furtado; Aylime Lima Martins; Claudia Sueko Pereira Nomura Paulino; Cristiane de Almeida Barbosa; Delice Gonçalves da Silva; Elisângela Fernandes da Silva; Érica Nascimento Lopes; Jéssica Aparecida da Silva Rodrigues; Lucilene Texeira dos Santos; Vilma Carneiro Vasconcelos

DOI: 10.51473/ed.al.elaid13

14 CRÍTICA E CRIATIVIDADE: A INTERSECÇÃO DO PENSAMENTO FREIRIANO COM AS PRÁTICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO MODERNA .290

Clebercy Araújo da Silva; Cleici Oliveira dos Santos; Dalva da Silva Gomes Naziazeno; Janice Aparecida Costa de Almeida; Maria do Rosário Rodrigues dos Santos; Marisa Oliveira de Campos Brito; Nubia Cristina Belo Mota; Rafaela Dourado Franco Barros; Sandra Rosa de Pinho; Serisley Joaquina Pinheiro Fernandes Ercico; Yngrhydd Regina Amorim Lima

DOI: 10.51473/ed.al.elaid14

CONCLUSÃO..... 313

INTRODUÇÃO

Neste e-book, produzido por docentes comprometidos com a educação e a reflexão crítica, apresentamos uma análise do ato de educar sob a ótica do pedagogo Paulo Freire (1921–1997), professor universitário, filósofo e consultor internacional em educação, cujas ideias continuam a reverberar e inspirar práticas educativas no século XXI. Paulo Freire destacou-se como um dos teóricos mais influentes do século XX. Reconhecido mundialmente como o Patrono da Educação Brasileira, ele revolucionou a pedagogia ao defender uma abordagem educacional fundamentada no diálogo, na autonomia e na transformação social, criticando o modelo de ensino mecânico que denominava "educação bancária". Freire acreditava que o processo de aprendizado da leitura e da escrita deveria ser uma jornada de conscientização, permitindo que o aluno entendesse o mundo à sua volta e se tornasse um agente ativo em sua sociedade. Sua obra mais conhecida, "Pedagogia do Oprimido" (1968), é amplamente citada em instituições de ensino superior ao redor do mundo, especialmente nas áreas humanas. Durante a Ditadura Militar, ele foi exilado, mas suas ideias se espalharam por diversos países e continentes, impactando significativamente não apenas a alfabetização de adultos, mas também os debates sobre direitos e cidadania.

Os capítulos que seguem, resultado do esforço coletivo dos docentes envolvidos em sua elaboração, exploram conceitos e metodologias que vão além da sala de aula, evidenciando a complexidade e a diversidade que caracterizam o sistema educacional do país. Em um diálogo constante entre teoria e prática, propomos uma educação que valoriza o diálogo, a cultura popular e a conscientização como ferramentas essenciais para a formação de indivíduos críticos e autônomos. Estas reflexões, alinhadas ao pensamento freiriano, visam contribuir para a construção de uma educação mais

democrática, inclusiva e socialmente referenciada, reconhecendo os desafios e as possibilidades que permeiam o cenário educacional contemporâneo.

Iniciamos com a análise da obra clássica "Pedagogia do Oprimido", que se apresenta como um marco na crítica ao modelo educacional tradicional, ao questionar a relação entre opressão e aprendizagem. Avançamos para discutir o poder da conscientização, mostrando como a liberdade é um elemento central no processo educativo e como se relaciona diretamente com a prática de metodologias ativas, que colocam o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem.

A importância do diálogo e da cultura popular é ressaltada, pois entendemos que o conhecimento se constrói coletivamente, respeitando e valorizando as experiências únicas de cada indivíduo. Mais adiante, abordamos a escola como um espaço fundamental de transformação social, um local onde se formam cidadãos críticos e capazes de questionar sua realidade, bem como a educação como um veículo de empoderamento.

Neste contexto, discutimos o conceito de educação libertadora, seus desafios e as práticas que podem ser implementadas no cotidiano escolar, especialmente voltadas à inclusão de minorias. Finalizamos com uma reflexão sobre a atualidade do pensamento freiriano e suas implicações para o ensino contemporâneo, evidenciando a relevância de suas ideias em um mundo em constante transformação.

Convidamos você, leitor, a acompanhar esta jornada de conhecimento e reflexão, em busca de uma educação que promova não apenas o saber, mas também a transformação social e a emancipação dos indivíduos. Que esta produção, fruto da dedicação de educadores apaixonados e engajados, possa inspirar novas práticas e reforçar a importância de uma educação crítica e libertadora, à luz dos princípios que Paulo Freire defendeu com tanto brilhantismo.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: ANÁLISE E RELEVÂNCIA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Ana Carla da Silva Borges Tavares; Cleici Oliveira dos Santos;
Jhoneta Bruna Crispim da Silva; Leci Aparecida Martins Belini;
Lucineide Santana Barbosa; Marilene Pereira Moreno Souza;
Marley Pereira Moreno dos Santos; Simone Mendes de Melo
Santos; Sirlei Rodrigues Lopes; Yara Amélia Cardoso Silva



RESUMO

Neste capítulo abordaremos a atualidade da pedagogia freireana na educação contemporânea, com ênfase na formação crítica dos estudantes, na crítica à educação bancária, no diálogo como prática pedagógica e na relevância da educação libertadora para a inclusão e a justiça social. Parte-se da compreensão de que a educação não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas também deve favorecer a leitura crítica da realidade, o reconhecimento dos sujeitos e a participação ativa no processo de aprendizagem. A proposta de Paulo Freire permanece relevante diante dos desafios educacionais atuais, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, exclusão, silenciamento cultural e fragilidades na democratização do acesso ao conhecimento. O objetivo geral é analisar a contribuição da Pedagogia do Oprimido para a educação contemporânea, considerando seus fundamentos políticos, sociais e pedagógicos. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, baseada em obras de Paulo Freire e em produções acadêmicas nacionais recentes que discutem sua contribuição para a escola, a formação docente, a gestão democrática, a inclusão e a justiça social. A análise evidencia que a pedagogia freireana contribui para uma prática educativa mais humanizada, dialógica e comprometida com a emancipação dos sujeitos. Conclui-se que a atualidade da Pedagogia do Oprimido reside na defesa de uma educação crítica, participativa e transformadora, capaz de ampliar a consciência social dos estudantes e de fortalecer práticas pedagógicas voltadas à cidadania, à igualdade e à dignidade humana.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de formar sujeitos capazes de compreender criticamente a sociedade em que vivem, ultrapassando

a mera memorização de conteúdos escolares. Nesse contexto, a pedagogia freireana permanece atual por defender uma prática educativa vinculada à realidade dos educandos, ao diálogo e à transformação social. Freire (2024) compreende a educação como um processo de libertação, no qual o estudante deixa de ocupar uma posição passiva e passa a participar da construção do conhecimento. Essa concepção também aparece em Freire (2020a), ao destacar que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, criticidade e compromisso ético com a formação humana.

A atualidade da proposta freireana pode ser percebida nas discussões recentes sobre inclusão, gestão democrática, formação docente e justiça social. Constant, Melo e França (2021) relacionam a pedagogia crítica ao direito à educação e à inclusão escolar, enquanto Rodrigues e Silva (2021) aproximam o pensamento de Freire da gestão democrática e da participação coletiva. Do mesmo modo, Torres e Carril (2021) indicam que a educação libertadora contribui para o enfrentamento de desigualdades relacionadas à raça, etnia, gênero e sexualidade, demonstrando que o pensamento freireano continua necessário diante das múltiplas formas de exclusão presentes na escola e na sociedade.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de compreender de que modo a Pedagogia do Oprimido pode contribuir para práticas educacionais mais críticas, participativas e inclusivas no cenário atual. Embora a escola tenha ampliado o acesso de diferentes grupos sociais, ainda persistem práticas tradicionais que reduzem o estudante a um mero receptor de informações e afastam o ensino de sua realidade concreta. A problemática, portanto, está relacionada à permanência de modelos pedagógicos pouco dialógicos e à dificuldade de transformar a escola em um espaço efetivamente democrático. Diante disso, questiona-se: de que forma a Pedagogia do Oprimido contribui para a

formação crítica dos estudantes e para a construção de uma educação contemporânea mais inclusiva e socialmente comprometida?

O objetivo geral deste trabalho é analisar a atualidade da Pedagogia do Oprimido na educação contemporânea. Buscamos discutir a educação libertadora como caminho para a formação crítica dos estudantes; compreender a crítica freireana à educação bancária; analisar o diálogo como prática pedagógica; e refletir sobre a relevância da pedagogia freireana para a inclusão e a justiça social. Assim relacionamos o pensamento de Paulo Freire aos desafios presentes na escola atual, sobretudo no que se refere à participação, à autonomia, à valorização dos sujeitos e ao enfrentamento das desigualdades educacionais.

A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da leitura e da análise de obras de Paulo Freire e de publicações acadêmicas nacionais recentes sobre o tema. Como descritores de inclusão, foram considerados os termos: Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire, educação libertadora, educação bancária, diálogo pedagógico, formação crítica, inclusão escolar e justiça social. Foram incluídas obras clássicas de Freire e produções nacionais publicadas, preferencialmente, nos últimos cinco anos, relacionadas diretamente à educação freireana e à sua relevância na contemporaneidade. Como critérios de exclusão, foram descartados textos sem autoria identificada, materiais sem relação direta com o tema, publicações sem procedência acadêmica verificável e produções que tratassem de Paulo Freire apenas de forma superficial, sem contribuir para a análise proposta.

2 A ATUALIDADE DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A atualidade da Pedagogia do Oprimido está relacionada à persistência de problemas sociais e educacionais que Paulo Freire já denunciava, como a desigualdade, o silenciamento dos sujeitos populares, o autoritarismo pedagógico e a distância entre a escola e a realidade social. A proposta freireana não se restringe a um método de ensino, pois envolve uma concepção de mundo, de ser humano e de sociedade. Freire (2024) defende que a educação deve favorecer a consciência crítica e a participação dos sujeitos na transformação da realidade. Essa perspectiva continua relevante porque a escola contemporânea ainda convive com práticas excludentes, currículos pouco sensíveis às diferenças sociais e relações pedagógicas marcadas pela verticalidade.

Sá e Duarte (2024) evidenciam a radicalidade histórico-existencial da obra freireana, mostrando que a educação libertadora nasce da relação entre a existência humana, a opressão e a possibilidade de superação. Oliveira e Figueirêdo (2025) também reforçam que a crítica à estrutura social e à luta de classes permanece importante para compreender a função política da educação. Dessa forma, a atualidade da Pedagogia do Oprimido reside em sua capacidade de dialogar com problemas que persistem, como a desigualdade no acesso ao conhecimento, a desvalorização dos saberes populares e a necessidade de uma escola comprometida com a emancipação humana.

Freire (2020a) compreende a prática docente como um ato ético, crítico e político, enquanto Freire (2022) afirma que a educação não pode ser separada das condições sociais e históricas em que ocorre. Assim, a escola contemporânea precisa superar práticas mecânicas e promover experiências de aprendizagem que favoreçam a reflexão, a participação e o respeito à diversidade. A seguir, serão discutidos quatro aspectos fundamentais dessa

atualidade: a educação libertadora e a formação crítica; a crítica à educação bancária; o diálogo como prática pedagógica; e a relevância da obra para a inclusão e a justiça social.

2.1 Educação libertadora e formação crítica dos estudantes

A educação libertadora proposta por Freire (2024) parte da compreensão de que o estudante não é um recipiente vazio a ser preenchido por conteúdos prontos, mas um sujeito que pensa, sente, interpreta e participa da realidade social. Essa concepção rompe com práticas pedagógicas centradas apenas na repetição e na obediência, pois entende que aprender exige uma relação com o mundo vivido. Freire (2020) reforça que ensinar requer respeito aos saberes dos educandos, pois a formação crítica nasce quando a escola reconhece que cada estudante chega ao espaço educativo com experiências, valores, linguagens e percepções construídas em sua trajetória. Nesse sentido, a educação libertadora não reduz o ensino à mera transmissão de informações; ela cria condições para que o estudante compreenda sua realidade, questione injustiças e desenvolva autonomia intelectual.

A formação crítica não acontece de maneira abstrata; ela se constrói quando o conteúdo escolar dialoga com as condições concretas da vida dos estudantes. Sá e Duarte (2024) destacam que a pedagogia freireana possui uma dimensão histórico-existencial, pois considera o sujeito em sua realidade vivida, com seus conflitos, limites e possibilidades. Oliveira e Figueirêdo (2025) também mostram que a educação, quando relacionada às estruturas sociais, permite compreender as desigualdades que atravessam a escola e a sociedade. Assim, formar criticamente significa permitir que o estudante perceba que os problemas sociais não são naturais nem inevitáveis, mas resultam de processos históricos que podem ser analisados e transformados.

O ambiente pedagógico, nessa perspectiva, torna-se um espaço de leitura do mundo, e não apenas de leitura de palavras.

Freire (2021) defende que a educação deve estar associada à prática da liberdade, o que implica formar sujeitos capazes de pensar por si mesmos, participar das decisões coletivas e compreender sua responsabilidade perante a sociedade. Valente e Paiva (2021) aproximam essa concepção da ideia de práxis, entendida como relação entre reflexão e ação. A formação crítica não se encerra no pensamento, pois precisa alcançar atitudes, escolhas e formas de participação social. Quando a escola favorece debates, problematiza a realidade e valoriza a participação dos estudantes, contribui para que eles deixem de aceitar passivamente as situações de desigualdade e passem a compreendê-las de forma mais consciente. Essa mudança não ocorre por imposição, mas por meio de uma prática pedagógica que estimula perguntas, escuta e análise.

Freire (2020a) afirma que ensinar envolve compromisso com a autonomia do educando, o que impede que a prática docente se transforme em imposição autoritária. Nóvoa (2022), ao tratar do conhecimento profissional docente, reforça que a formação do professor precisa articular o saber pedagógico, a experiência e a responsabilidade social. Dessa forma, o educador que atua numa perspectiva crítica não se limita a apresentar conteúdos; ele organiza situações em que os estudantes possam relacionar o conhecimento escolar aos desafios da vida cotidiana. Essa postura exige sensibilidade, planejamento e clareza política, pois toda prática educativa transmite uma determinada visão de sociedade.

A formação crítica dos estudantes, segundo Constant, Melo e França (2021), também se relaciona ao direito à educação e à inclusão escolar. Não basta garantir a matrícula ou a presença física na escola; é necessário assegurar a participação, a aprendizagem e o reconhecimento. Torres e Carril (2021) ampliam essa discussão ao defenderem uma formação docente crítica capaz

de enfrentar questões de raça, etnia, gênero e sexualidade. Assim, a educação libertadora contribui para que os estudantes compreendam diferentes formas de desigualdade e desenvolvam respeito às diferenças. Ao tratar desses temas de forma crítica, a escola não se afasta de sua função pedagógica; ao contrário, cumpre o papel de formar sujeitos preparados para conviver democraticamente e intervir de maneira responsável na sociedade.

Rodrigues e Silva (2021) indicam que a perspectiva freireana também se aproxima da gestão democrática, pois a formação crítica não depende apenas da relação entre professor e estudante, mas também de uma cultura escolar participativa. Freire (2022) reforça que educação e política estão ligadas porque todo ato educativo envolve escolhas, valores e projetos de sociedade. Quando a escola cria espaços de escuta, de participação estudantil e de construção coletiva, amplia as possibilidades de uma aprendizagem mais significativa. Nesse contexto, o estudante aprende que sua voz tem importância e que a democracia também se constrói nas práticas cotidianas, nos conselhos, nas decisões compartilhadas e no respeito à palavra do outro.

Portanto, mantém sua relevância porque responde a uma necessidade ainda presente: formar sujeitos que não apenas dominem conteúdos, mas também compreendam o sentido social do conhecimento. Dalmolin e Garcia (2021), ao discutirem experiências vinculadas à educação do campo, mostram que a formação crítica se fortalece quando o ensino reconhece territórios, culturas e modos de vida. Soares, Bastos e Kellner (2021) também evidenciam a permanência do legado freireano ao destacarem suas possibilidades de humanização e de transformação. Assim, a formação crítica dos estudantes não deve ser vista como um elemento complementar, mas como parte essencial da educação contemporânea. Uma escola que se inspira em Freire procura formar pessoas capazes de ler, interpretar, dialogar, questionar e agir com responsabilidade social.

2.2 Crítica à educação bancária

A crítica à educação bancária é um dos pontos centrais da pedagogia freireana e continua atual, pois muitas práticas escolares ainda se apoiam na transmissão vertical de conteúdo. Freire (2024) caracteriza esse modelo como uma relação em que o professor deposita informações e o estudante apenas as recebe, memoriza e repete. Nessa lógica, o educando é tratado como sujeito passivo, sem voz, sem história e sem participação ativa no processo de conhecimento. Freire (2020a) contrapõe essa postura ao afirmar que ensinar exige abertura ao diálogo, respeito à curiosidade e reconhecimento da autonomia do estudante. A educação bancária, portanto, não se limita a uma técnica ultrapassada; representa uma forma de relação pedagógica que enfraquece a criticidade e naturaliza a obediência.

Quando a escola se organiza apenas pela lógica da cópia, da repetição e da resposta única, reduz-se a possibilidade de o estudante compreender o sentido do que aprende. Sá e Duarte (2024) mostram que a crítica freireana nasce de uma preocupação com a existência concreta dos sujeitos oprimidos, que, muitas vezes, são impedidos de interpretar a própria realidade. Oliveira e Figueirêdo (2025) também indicam que a educação bancária se relaciona às estruturas sociais que mantêm desigualdades, pois impede que os sujeitos compreendam criticamente sua posição no mundo. Dessa forma, o problema não está apenas na aula expositiva em si, mas também na ausência de problematização, de escuta e de participação. Uma prática pedagógica pode apresentar conteúdos de forma organizada sem reduzir o estudante ao silêncio, desde que permita reflexão e diálogo.

Freire (2021) defende que a educação deve estar vinculada à liberdade, o que implica reconhecer os educandos como participantes ativos do

processo formativo. Vasconcelos (2021), ao discutir a relação da pedagogia freireana com experiências sociais e políticas, reforça que a educação libertadora nasce em contextos marcados pela luta pelo reconhecimento e pela transformação. Assim, quando a escola ignora a realidade dos estudantes, dificulta a construção de sentido e reforça a distância entre o conteúdo ensinado e os problemas vividos. Essa distância pode gerar desinteresse, evasão simbólica e sentimento de não pertencimento, especialmente entre estudantes das camadas populares.

Freire (2020a) não nega a importância do educador nem do conhecimento sistematizado; ao contrário, afirma que ensinar exige rigor, preparo e responsabilidade. Nóvoa (2022) contribui para essa discussão ao defender que o conhecimento profissional docente envolve reflexão, experiência e compromisso com a formação humana. O problema surge quando o professor se coloca como o único detentor do saber e interpreta a participação do estudante como uma ameaça à sua autoridade. Na perspectiva freireana, a autoridade docente não precisa ser autoritária. O professor continua responsável pelo processo pedagógico, mas sua atuação se fortalece quando reconhece o estudante como interlocutor legítimo.

A permanência da educação bancária na contemporaneidade pode ser observada em práticas avaliativas centradas apenas na memorização, em currículos pouco flexíveis e em metodologias que desconsideram a diversidade dos estudantes. Constant, Melo e França (2021) relacionam a pedagogia crítica ao direito à educação inclusiva, mostrando que a aprendizagem exige condições reais de participação. Torres e Carril (2021) ampliam essa análise ao abordar a necessidade de enfrentar as desigualdades de raça, etnia, gênero e orientação sexual na formação docente. Uma educação bancária tende a invisibilizar essas diferenças, pois trabalha com um modelo único de estudante e de aprendizagem. Já a perspectiva libertadora reconhece que os sujeitos

aprendem a partir de lugares sociais distintos e que a escola precisa considerar essa pluralidade.

Rodrigues e Silva (2021) apontam que a gestão democrática se aproxima do pensamento freireano por romper com a centralização das decisões e por favorecer a participação coletiva. Freire (2022) também defende que a educação possui dimensão política, pois toda prática pedagógica expressa escolhas sobre o sujeito e a sociedade que se deseja formar. A crítica à educação bancária, nesse sentido, não se refere apenas ao interior da sala de aula; ela alcança a organização da escola como um todo. Uma instituição que não escuta professores, estudantes, famílias e comunidade tende a reproduzir relações autoritárias. Por outro lado, quando a escola constrói espaços coletivos de decisão, fortalece uma cultura educativa mais coerente com a liberdade e a participação.

A superação da educação bancária exige práticas que promovam a problematização da realidade. Valente e Paiva (2021) destacam a importância da práxis na pedagogia freireana, articulando reflexão e ação em favor dos sujeitos oprimidos. Dalmolin e Garcia (2021) mostram que experiências educacionais ligadas aos territórios e às comunidades podem ampliar o sentido do conhecimento escolar. Assim, superar o modelo bancário não significa abandonar os conteúdos, mas ensiná-los de modo que se relacionem com questões concretas, experiências sociais e desafios coletivos. Quando o estudante percebe que o conhecimento ajuda a interpretar o mundo, a aprendizagem ganha significado e deixa de ser apenas uma obrigação escolar.

2.3 Diálogo como prática pedagógica

O diálogo ocupa lugar central na pedagogia freireana porque representa uma forma de reconhecer o outro como sujeito de palavra, pensamento

e história. Freire (2024) entende que a educação libertadora se realiza por meio da relação dialógica entre educador e educando, na qual ambos participam da construção do conhecimento. Freire (2020a) também reforça que ensinar exige escuta, humildade e abertura ao saber do outro. O diálogo, nesse sentido, não deve ser confundido com conversa sem direção ou com ausência de planejamento. É uma postura pedagógica que exige intencionalidade, respeito, rigor e compromisso com a formação crítica. Por meio dele, a sala de aula deixa de ser um espaço de imposição e passa a ser um ambiente de problematização.

Sá e Duarte (2024) evidenciam que a pedagogia freireana nasce da existência concreta dos sujeitos, ou seja, da vida vivida em contextos históricos específicos. Oliveira e Figueirêdo (2025) contribuem ao mostrar que a educação crítica precisa considerar as relações sociais que atravessam a aprendizagem. Assim, dialogar não significa apenas permitir que o estudante fale; significa valorizar sua leitura de mundo e ajudá-lo a ampliá-la por meio do conhecimento sistematizado. Quando o professor parte das experiências dos estudantes, o conteúdo deixa de parecer distante e passa a fazer parte de um processo de compreensão mais amplo.

Freire (2021) associa a educação à prática da liberdade, e essa liberdade se fortalece quando os sujeitos têm direito à palavra. Valente e Paiva (2021) aproximam o diálogo da práxis, pois a palavra crítica não se encerra em si mesma; ela pode orientar ações transformadoras. A prática pedagógica dialógica favorece a formulação de perguntas, debates, escuta coletiva e análise de situações concretas. Nesse processo, o estudante aprende a argumentar, a ouvir posições diferentes e a rever suas próprias ideias. A formação crítica não nasce da imposição de respostas prontas, mas da possibilidade de pensar com o outro. O diálogo, portanto, não enfraquece a autoridade docente; ele a qualifica ao aproximá-la da responsabilidade ética.

A escola contemporânea necessita do diálogo porque convive com estudantes diversos, marcados por diferentes condições sociais, culturais, econômicas e familiares. Constant, Melo e França (2021) destacam que a inclusão escolar exige uma formação crítica e reflexiva, capaz de reconhecer o direito de todos à aprendizagem. Torres e Carril (2021) ampliam essa questão ao defenderem uma formação docente sensível às diferenças de raça, etnia, gênero e orientação sexual. O diálogo torna-se essencial nesse contexto, pois permite que a escola identifique desigualdades, escute experiências silenciadas e construa práticas mais acolhedoras. Sem diálogo, a inclusão corre o risco de se limitar ao discurso, sem alcançar a vida concreta dos estudantes.

Rodrigues e Silva (2021) relacionam Paulo Freire à gestão democrática, mostrando que a participação coletiva faz parte de uma concepção crítica de educação. Freire (2022) reforça que a prática educativa sempre envolve escolhas políticas e sociais. Por isso, o diálogo não se limita à relação professor-aluno; deve orientar também as relações entre escola, família e comunidade. Uma instituição que dialoga cria condições para decisões mais participativas, projetos pedagógicos mais coerentes e maior pertencimento dos sujeitos ao espaço escolar. Quando estudantes e famílias são escutados, a escola amplia sua capacidade de compreender os desafios vividos pela comunidade e de construir respostas mais adequadas.

Nóvoa (2022) defende que o trabalho docente envolve saber profissional, reflexão e construção coletiva. Freire (2020a) também afirma que ensinar exige rigor metódico, o que impede a interpretação do diálogo como improvisação. O professor precisa organizar situações em que os estudantes possam expressar suas ideias, confrontar argumentos, acessar novos conhecimentos e reconstruir suas compreensões. Uma aula dialógica não elimina o conteúdo; ela o torna mais vivo, pois o conhecimento passa a

responder a perguntas reais e a problemas significativos. Dessa maneira, o diálogo se torna um caminho para a aprendizagem e para a formação humana.

Em experiências ligadas a comunidades específicas, o diálogo fortalece a relação entre a escola, o território e a identidade. Dalmolin e Garcia (2021) mostram que a formação na educação do campo valoriza os vínculos com a realidade local e com os modos de vida dos sujeitos. Vasconcelos (2021) também evidencia que a pedagogia freireana se relaciona a processos históricos e sociais de luta pelo reconhecimento. Nessa direção, o diálogo permite que a escola reconheça saberes comunitários, memórias, culturas e experiências que, muitas vezes, ficam fora do currículo. Ao integrar esses elementos ao processo educativo, a escola contribui para que o estudante se reconheça no conhecimento e compreenda melhor seu lugar na sociedade.

2.4 Relevância da obra para a inclusão e a justiça social

A relevância da pedagogia freireana para a inclusão e a justiça social reside na defesa de uma educação comprometida com os sujeitos historicamente silenciados. Freire (2024) compreende que a opressão não se limita à ausência de acesso à escola, pois também ocorre quando os sujeitos são impedidos de dizer sua palavra, interpretar sua realidade e participar da vida social. Freire (2020a) reforça que ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade dos educandos, o que aproxima sua proposta das discussões contemporâneas sobre inclusão. Nesse sentido, a educação inclusiva não deve ser entendida apenas como presença física na sala de aula, mas como participação efetiva, reconhecimento das diferenças e acesso real ao conhecimento.

Constant, Melo e França (2021) tratam da relação entre Paulo Freire, alfabetização e inclusão escolar, destacando o direito à educação sob uma

perspectiva crítica e reflexiva. Torres e Carril (2021) ampliam essa reflexão ao abordarem raça, etnia, gênero e sexualidade a partir da educação libertadora. Esses debates mostram que a exclusão escolar não se manifesta de uma única forma. Ela pode manifestar-se na dificuldade de acesso, na falta de apoio pedagógico, no preconceito, na invisibilidade cultural e na desvalorização das identidades. A pedagogia freireana contribui ao propor uma educação que parte da realidade dos sujeitos e se compromete com sua humanização.

Freire (2021) associa educação e liberdade, o que permite compreender a escola como um espaço de ampliação das possibilidades humanas. Rodrigues e Silva (2021) relacionam a perspectiva freireana à gestão democrática, aspecto essencial à justiça social, pois uma escola inclusiva precisa ouvir sua comunidade. Quando decisões pedagógicas são tomadas sem participação dos sujeitos envolvidos, aumentam-se as chances de reprodução de desigualdades. Por outro lado, a escuta coletiva favorece práticas mais justas e adequadas às necessidades dos estudantes. A inclusão, nessa perspectiva, não depende apenas de políticas formais, mas também da cultura escolar, das relações cotidianas e da disposição para reconhecer quem historicamente foi colocado à margem.

Também ajuda a compreender que a inclusão precisa estar vinculada à transformação das condições sociais. Sá e Duarte (2024) destacam a dimensão histórico-existencial da obra freireana, evidenciando que os sujeitos são formados em contextos concretos de opressão e de resistência. Oliveira e Figueirêdo (2025) reforçam que a análise da educação deve considerar as relações de classe e os conflitos sociais que atravessam a escola. Assim, não basta adaptar metodologias de forma isolada; é preciso questionar por que determinados grupos têm menos acesso, permanência e reconhecimento no espaço escolar. A justiça social exige que a educação enfrente as causas da exclusão e não apenas seus efeitos imediatos.

Dalmolin e Garcia (2021) mostram que experiências vinculadas à educação do campo contribuem para o reconhecimento de territórios, culturas e identidades. Vasconcelos (2021), ao discutir a presença histórica da pedagogia freireana em processos sociais, reforça que a educação libertadora dialoga com as lutas coletivas. Desse modo, a escola inclusiva precisa acolher diferentes modos de vida, linguagens e experiências. Quando apenas um padrão cultural é valorizado, muitos estudantes passam a sentir que seus conhecimentos e histórias não têm importância. A proposta freireana rompe com essa lógica ao afirmar que todo sujeito possui uma leitura de mundo que deve ser considerada no processo educativo.

Nóvoa (2022) afirma que o conhecimento profissional docente envolve formação, reflexão e compromisso com a realidade escolar. Freire (2020a) acrescenta que a prática educativa exige ética, criticidade e respeito ao educando. O professor que atua nessa perspectiva precisa reconhecer as desigualdades, evitar práticas discriminatórias e construir estratégias que ampliem a participação de todos. Isso exige sensibilidade, mas também preparo pedagógico. A inclusão não pode depender apenas da boa vontade; ela necessita de planejamento, formação continuada, recursos adequados e compromisso institucional.

Valente e Paiva (2021) indicam que a práxis do oprimido envolve reflexão e ação em favor da transformação social. Soares, Bastos e Kellner (2021) destacam o legado de Paulo Freire como possibilidade de “ser mais”, expressão que remete à humanização e à superação das condições que limitam a vida. A escola comprometida com a justiça social precisa formar estudantes capazes de reconhecer desigualdades, respeitar diferenças e participar da construção de uma sociedade mais democrática. Essa tarefa não é simples, mas permanece necessária em um contexto em que muitos sujeitos ainda precisam lutar para que suas vozes sejam reconhecidas.

Tabela 1 – Contribuições da pedagogia freireana para a inclusão e a justiça social

Aspecto analisado	Contribuição para a educação contemporânea	Relação com a inclusão e a justiça social
Reconhecimento dos sujeitos	Valoriza a história, a cultura e a experiência dos estudantes	Fortalece o pertencimento e combate o silenciamento
Diálogo pedagógico	Promove escuta, participação e construção coletiva do conhecimento	Amplia a presença ativa dos estudantes no processo educativo
Formação crítica	Estimula a leitura da realidade e o questionamento das desigualdades	Favorece consciência social e participação cidadã
Gestão democrática	Incentiva decisões coletivas e participação da comunidade escolar	Torna a escola mais aberta, plural e responsável
Valorização das diferenças	Reconhece diversidade cultural, social, étnica e de gênero	Combate práticas excludentes e discriminatórias

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Freire (2024), Constant, Melo e França (2021), Rodrigues e Silva (2021) e Torres e Carril (2021).

A Tabela 1 sintetiza elementos centrais da pedagogia freireana que contribuem para uma educação inclusiva e socialmente comprometida. O reconhecimento dos sujeitos mostra que o estudante não pode ser tratado de forma genérica, pois cada pessoa chega à escola com uma história e uma forma própria de interpretar o mundo. O diálogo pedagógico amplia essa compreensão ao transformar a sala de aula em um espaço de escuta e participação, em sintonia com Freire (2024) e Rodrigues e Silva (2021). A formação crítica, por sua vez, permite relacionar o conhecimento escolar às desigualdades sociais e às possibilidades de transformação. Constant, Melo e França (2021) e Torres e Carril (2021) reforçam que a inclusão exige mais do que o acesso; ela requer reconhecimento, participação e enfrentamento das barreiras que impedem a aprendizagem plena.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo e a produção desenvolvidos por nós, professores comprometidos com a educação crítica, nos permitiram compreender que a Pedagogia do Oprimido permanece atual porque responde a desafios que ainda fazem parte da educação contemporânea. A persistência de desigualdades sociais, práticas pedagógicas autoritárias, exclusões culturais e dificuldades de participação revela que a proposta freireana continua necessária. A partir de debates em equipe e reflexões coletivas, buscamos resgatar e reafirmar sua contribuição na defesa de uma educação que reconhece o estudante como sujeito histórico, capaz de pensar, dialogar e participar da transformação da realidade.

A educação libertadora, que defendemos e praticamos, mostrou-se fundamental para a formação crítica dos estudantes, pois ultrapassa a mera transmissão mecânica de conteúdos e valoriza a relação entre o conhecimento escolar e a vida concreta. Ao defender uma prática pedagógica baseada na reflexão, na autonomia e na participação, a perspectiva freireana, amplamente discutida entre nós, contribui para que a escola forme sujeitos mais conscientes de sua realidade social. Essa formação crítica não significa apenas aprender conceitos, mas também desenvolver condições para interpretar o mundo com responsabilidade e sensibilidade, um processo que temos promovido por meio de projetos colaborativos e da integração entre disciplinas.

A crítica à educação bancária, também debatida coletivamente, evidenciou a necessidade de superar modelos de ensino baseados na passividade, na repetição e no silenciamento dos estudantes. A prática dialógica, proposta por Freire, apresenta-se como um caminho para tornar o processo educativo mais humano, democrático e significativo. Quando a escola, contando com nosso empenho conjunto, valoriza a palavra dos

educandos, reconhece seus saberes e promove a construção coletiva do conhecimento, fortalece vínculos, amplia a aprendizagem e contribui para uma cultura escolar mais participativa.

Por fim, a pedagogia freireana revelou-se relevante para a inclusão e a justiça social, pois propõe uma educação comprometida com a dignidade humana e o enfrentamento das desigualdades. Como professores atuantes, entendemos que a escola contemporânea precisa garantir não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e o reconhecimento de todos os estudantes. Assim, a atualidade da Pedagogia do Oprimido reside em sua capacidade de inspirar práticas educativas mais críticas, inclusivas e transformadoras, voltadas à construção de uma sociedade mais democrática e justa, um objetivo que continuaremos a perseguir juntos em nossa prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

CONSTANT, Elaine; MELO, Sandra Cordeiro de; FRANÇA, Daiane. Paulo Freire, alfabetização e inclusão escolar: o direito à educação a partir da formação crítica e reflexiva. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 37, n. 3, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol37n32021.113246>. Acesso em: 25 jun. 2026.

DALMOLIN, Antonio Marcos Teixeira; GARCIA, Rosane Nunes. O canto dos pássaros egressos da licenciatura em Educação do Campo em Ciências da Natureza da UFRGS. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e20715, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469820715>. Acesso em: 25 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270129, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Acesso em: 25 jun. 2026.

OLIVEIRA, Arley da Silva; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes. Uma breve análise da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e da Educação e Luta de Classes de Aníbal Ponce. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 40, n. 122, e16177, 2025. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2025.122.16177>. Acesso em: 25 jun. 2026.

RODRIGUES, Rodrigo Soares Guimarães; SILVA, Luana Rosa de Araújo. Paulo Freire e gestão democrática: aproximações epistemológicas e formativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 37, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol37n22021.113211>. Acesso em: 25 jun. 2026.

SÁ, Geraldo Mateus de; DUARTE, Aldimar Jacinto. A radicalidade histórico-existencial da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 15, n. 43, p. 192-212, 2024. DOI: <https://doi.org/10.61389/inter.v15i43.8725>. Acesso em: 25 jun. 2026.

SOARES, Ismar de Oliveira; BASTOS, Pablo Nabarrete; KELLNER, Douglas. Apresentação do dossiê “100 anos de Paulo Freire”: as possibilidades de ser mais! **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 2-8, 2021. Acesso em: 25 jun. 2026.

TORRES, Juliana Rezende; CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Formação docente crítica em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade à luz da concepção de educação libertadora de Paulo Freire. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75679, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75679>. Acesso em: 25 jun. 2026.

VALENTE, Lucia de Fatima; PAIVA, Thalles Valente de. Paulo Freire e o legado de uma educação partidária em prol da práxis do oprimido. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 73-88, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v26i2p73-88>. Acesso em: 25 jun. 2026.

VASCONCELOS, Joana Salém. Pedagogia do oprimido: documento da Reforma Agrária no Chile. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 89-105, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v26i2p89-105>. Acesso em: 25 jun. 2026.

EDUCAÇÃO E LIBERDADE: O PAPEL DA CONSCIENTIZAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

Amanda Gonçalves de Souza Fluch; Ana Maria Pereira do Nascimento; Angela Cristina Pereira do Nascimento; Jozivane Ferreira Silva Rodrigues; Lucineide Santana Barbosa; Maria Cecília Generoso da Silva; Maria da Paz Borge Diniz Medrado; Sandra Máisa Pina Borges; Simone Mendes de Melo Santos; Yngrhydd Regina Amorim Lima; Yara Amélia Cardoso Silva



RESUMO

Neste capítulo, enfocaremos a relação entre educação e liberdade, enfatizando o papel da conscientização no processo educativo, a partir das contribuições de Paulo Freire e de autores nacionais que discutem sua atualidade. O estudo parte da compreensão de que a educação não se limita à transmissão de conteúdos, pois envolve a formação crítica dos sujeitos, a leitura da realidade social e a possibilidade de intervenção consciente no mundo. Dessa forma, questiona-se de que modo a conscientização contribui para a construção de uma educação libertadora e para a emancipação humana no contexto educacional brasileiro. A abordagem utilizada é de natureza qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica, com análise de obras de Paulo Freire e de produções acadêmicas recentes que tratam da educação como prática da liberdade, do diálogo, da problematização, da ética, da humanização e dos desafios da pedagogia libertadora na atualidade. Foram examinadas contribuições de Freire (2021), Rodrigues (2022, 2024), Almeida e Silva (2021), Marques, Oliveira e Bonfim (2021), Reis (2021), Santos (2021), Bittar (2021), Carlos e Silva (2022), entre outros autores que abordam a relevância do pensamento freireano para a formação crítica. Os estudos demonstram que a educação libertadora exige o reconhecimento do educando como sujeito histórico, social e cultural, capaz de refletir sobre sua realidade e de participar de sua transformação. Nesse sentido, a conscientização surge como elemento essencial para superar práticas educativas autoritárias, mecânicas e descontextualizadas. Entre os principais aspectos discutidos, destacam-se o diálogo, a problematização, a autonomia, a ética, a solidariedade e a emancipação humana. Entretanto, ainda existem desafios consideráveis, como a persistência de práticas pedagógicas tradicionais, as desigualdades sociais, a exclusão educacional e as dificuldades de efetivar uma formação crítica nas instituições de ensino. Conclui-se que a educação, quando orientada pela

liberdade e pela conscientização, pode contribuir para a formação de sujeitos mais participativos, críticos e comprometidos com uma sociedade democrática, justa e humanizada.

1 INTRODUÇÃO

A educação ocupa um lugar central na formação humana, pois não se limita ao repasse de informações ou à preparação técnica para o mercado de trabalho. Em uma perspectiva crítica, o ato educativo envolve a construção de sentidos, a leitura da realidade e a possibilidade de participação ativa na vida social. Freire (2021) compreende a educação como uma prática vinculada à liberdade, uma vez que o sujeito aprende não apenas ao receber conteúdos, mas também ao interpretar sua própria existência e reconhecer as condições históricas que interferem em sua vida. Nessa direção, Rodrigues (2022) resalta que a educação para a liberdade relaciona-se à capacidade de resistência, participação e transformação diante das formas de opressão presentes na sociedade.

No pensamento freireano, a conscientização representa um processo fundamental para que o educando deixe de ocupar uma posição passiva e passe a compreender criticamente o mundo em que vive. Freire (2021) defende que a educação precisa favorecer a autonomia, o diálogo e a problematização da realidade, pois é por meio desses elementos que os sujeitos ampliam sua percepção sobre as desigualdades, os direitos e as possibilidades de mudança. Almeida e Silva (2021) destacam que a atualidade de Paulo Freire reside justamente na defesa de uma educação comprometida com a dignidade humana, a participação social e a superação de práticas educativas autoritárias.

A escolha desta temática justifica-se pela necessidade de refletir sobre uma educação que ultrapasse modelos tradicionais, baseados na memorização e na reprodução de conteúdo, e contribua para a formação de sujeitos críticos, conscientes e socialmente comprometidos. Ainda que o acesso à escolarização tenha avançado, muitos espaços educativos continuam marcados por práticas pouco dialógicas, distantes da realidade dos estudantes e incapazes de promover uma reflexão mais profunda sobre a vida social. Diante disso, surge a seguinte problemática: de que maneira a conscientização pode contribuir para uma educação libertadora e para a emancipação humana no processo educativo?

O objetivo geral deste estudo é analisar o papel da conscientização no processo educativo, considerando sua relação com a educação como prática da liberdade. Como objetivos específicos, busca-se compreender a concepção de educação libertadora em Paulo Freire, discutir a conscientização como caminho para a emancipação humana, analisar a importância do diálogo e da problematização na prática educativa e refletir sobre os principais desafios da educação libertadora na atualidade.

A metodologia adotada consiste em pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e produções acadêmicas nacionais relacionadas aos temas educação, liberdade e conscientização. Como critérios de inclusão, foram considerados materiais publicados em língua portuguesa, de autores nacionais ou vinculados ao debate educacional brasileiro, com prioridade para publicações dos últimos cinco anos e para obras recentes de Paulo Freire reeditadas nesse período. Também foram incluídos textos que abordam diretamente a educação libertadora, a conscientização, a emancipação humana, o diálogo, a problematização, a ética e a prática educativa. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados materiais sem autoria identificada, textos sem relação direta com o tema,

publicações opinativas sem base acadêmica, fontes sem possibilidade de verificação e produções que não apresentavam contribuição teórica para a discussão proposta.

2 EDUCAÇÃO E LIBERDADE: O PAPEL DA CONSCIENTIZAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

Este capítulo apresenta uma análise da educação como prática de liberdade, destacando a conscientização como elemento essencial para a formação crítica dos sujeitos. Examina-se a contribuição de Paulo Freire para a compreensão da educação como processo humanizador, no qual educador e educando participam da construção coletiva do conhecimento. Em seguida, discute-se a conscientização como caminho para a emancipação humana, considerando sua relação com a leitura crítica da realidade, a autonomia e a participação social. Também se analisa o diálogo e a problematização como princípios fundamentais de uma prática educativa que não reduz o estudante à condição de receptor, mas o reconhece como sujeito histórico. Por fim, são abordados os desafios da educação libertadora na atualidade, especialmente diante das desigualdades sociais, da persistência de práticas pedagógicas tradicionais e da necessidade de construir uma escola mais democrática, crítica e comprometida com a transformação social.

2.1 A educação como prática da liberdade em Paulo Freire

A educação como prática da liberdade, em Paulo Freire, nasce da compreensão de que o ser humano não está pronto e acabado, mas se constitui nas relações sociais, históricas e culturais que vivencia. Freire (2021) considera que o ato de educar precisa respeitar essa condição de inacabamento, pois o

educando não deve ser tratado como um recipiente vazio, e sim como sujeito capaz de pensar, questionar e produzir conhecimento. Rodrigues (2022) reforça que a liberdade, nessa perspectiva, não é apenas uma ideia abstrata, mas uma experiência ligada à capacidade de compreender as contradições da realidade e agir sobre elas. Assim, a escola deixa de ser vista como um espaço neutro e passa a ser compreendida como um ambiente de formação humana, no qual os conteúdos se relacionam com a vida concreta dos estudantes.

Freire (2021) defende que a educação libertadora se opõe às práticas autoritárias que reduzem o ensino à mera repetição mecânica de informações. Essa crítica atinge diretamente o modelo em que o professor fala, o estudante apenas escuta e o conhecimento aparece separado da realidade social. Almeida e Silva (2021) apontam que a atualidade do pensamento freireano reside justamente na denúncia desse tipo de educação, pois ela mantém relações de silêncio, dependência e submissão. Quando a aprendizagem se distancia da experiência vivida, o educando pode até memorizar conceitos, mas dificilmente desenvolve uma postura crítica diante do mundo. Por isso, a educação como prática da liberdade exige participação, escuta e abertura para que a sala de aula se torne um espaço de reflexão, e não apenas de cumprimento de tarefas.

A liberdade, para Freire (2021), não significa ausência de responsabilidade nem espontaneidade sem direção. Ela se constrói com rigor, compromisso ético e respeito ao outro. Carlos e Silva (2022) relacionam essa dimensão à ética freireana, pois educar para a liberdade implica reconhecer a dignidade dos sujeitos e combater formas de desumanização presentes na sociedade. Nesse sentido, a prática educativa precisa favorecer a autonomia intelectual e moral dos educandos, sem impor verdades prontas nem limitar a capacidade de questionamento. O professor assume um papel importante nesse processo, mas sua autoridade não deve se transformar em

autoritarismo. Ao contrário, sua atuação precisa orientar, provocar reflexões e criar condições para que o estudante compreenda a si mesmo como participante da história.

Freire (2021) entende que o ensino ganha sentido quando parte de situações concretas, de problemas vividos e de temas que atravessam a existência dos educandos. Marques, Oliveira e Bonfim (2021) destacam que a radicalidade em Freire não se confunde com extremismo, mas com a busca pela raiz dos problemas sociais e educacionais. Assim, uma educação comprometida com a liberdade não ignora as desigualdades, o preconceito, a pobreza e a exclusão, pois esses fatores interferem diretamente no processo educativo. Ao reconhecer tais condições, a escola pode transformar o conhecimento em um instrumento de leitura crítica do mundo, favorecendo uma formação mais consciente e participativa.

Freire (2021) defende que pensar sobre a realidade sem agir sobre ela pode resultar em discurso vazio, enquanto agir sem reflexão pode levar a práticas pouco transformadoras. Rodrigues (2024) aproxima essa discussão da dimensão ética da educação, ao afirmar que a práxis freireana se orienta pela emancipação humana e pela superação das relações de opressão. Dessa forma, o processo educativo precisa estimular o estudante a interpretar os fatos, identificar problemas, construir argumentos e participar da vida coletiva. A formação crítica, nesse contexto, não surge automaticamente, mas sim a partir de experiências pedagógicas que valorizam o diálogo, a investigação e a responsabilidade social.

Lima-Berton, Monteiro e Asinelli-Luz (2021) ressaltam que o pensamento freireano valoriza o sujeito em sua integralidade, considerando suas experiências, afetos, saberes e condições de vida. Freire, Freire e Oliveira (2021) ampliam essa compreensão ao relacionar educação e solidariedade, mostrando que a liberdade não pode ser entendida como um projeto individual

isolado, mas como uma construção coletiva. Nessa perspectiva, a escola deve contribuir para que os educandos reconheçam sua própria voz e a dos outros. O conhecimento deixa de servir apenas ao desempenho escolar e passa a contribuir para a formação de pessoas capazes de conviver, questionar injustiças e participar da construção de relações sociais mais democráticas.

2.2 A conscientização como caminho para a emancipação humana

A conscientização, no pensamento de Freire, representa um processo de amadurecimento crítico pelo qual o sujeito passa a compreender a realidade de forma mais profunda, percebendo que os problemas sociais não são naturais nem inevitáveis. Freire (2021) entende que a consciência crítica permite ao educando interpretar as condições históricas que marcam sua vida e reconhecer-se como alguém capaz de participar da transformação do mundo. Rodrigues (2024) relaciona esse processo à emancipação humana, pois a educação libertadora busca romper com formas de dominação que impedem os sujeitos de agir com autonomia. Assim, conscientizar não significa apenas informar, mas também favorecer uma leitura crítica da existência, das desigualdades e das possibilidades de mudança.

Freire (2021) explica que muitos sujeitos passam a vida submetidos a explicações prontas, como se a pobreza, a exclusão e a injustiça fossem resultados de destino individual. Almeida e Silva (2021) destacam que a atualidade de Paulo Freire reside na capacidade de revelar que a educação pode romper esse silêncio, desde que assuma compromisso com a formação crítica. Quando o educando compreende que sua realidade possui causas históricas, políticas e econômicas, amplia sua capacidade de análise e deixa de aceitar passivamente as situações de opressão. Nesse sentido, a conscientização fortalece a

participação social e ajuda a construir sujeitos mais atentos aos direitos, às responsabilidades e às contradições da vida coletiva.

Freire (2021) considera que o conhecimento escolar precisa estabelecer relação com a vida, o território, a cultura e os desafios enfrentados pelos sujeitos. Santos (2021) aproxima essa discussão da pedagogia dos direitos humanos ao defender que a educação freireana contribui para formar pessoas capazes de reconhecer violações de direitos e de lutar pela dignidade. Dessa forma, a emancipação não se limita ao crescimento individual, mas também envolve a possibilidade de compreender o outro, defender a justiça e participar de práticas sociais mais solidárias. A escola, quando assume esse compromisso, deixa de reproduzir apenas conteúdos distantes e passa a promover experiências de reflexão sobre a realidade vivida.

Freire e Shor (2021) mostram que o cotidiano do professor é atravessado por medos, dúvidas e desafios, mas também por possibilidades de ousadia pedagógica. Bittar (2021) relaciona a educação freireana à utopia e à emancipação, ressaltando que o processo educativo deve manter viva a esperança de transformação social. Nesse contexto, a conscientização não deve ser confundida com doutrinação, pois seu objetivo não é substituir uma visão fechada por outra, mas sim criar condições para que o educando pense, compare, pergunte e elabore suas próprias compreensões. O professor não entrega respostas definitivas; ele organiza situações de aprendizagem que favorecem a dúvida, a investigação e o desenvolvimento da autonomia.

A emancipação humana, em Freire (2021), está vinculada à capacidade de assumir a palavra. Quem não pode falar, perguntar ou interpretar a própria realidade permanece limitado por estruturas que produzem silêncio e dependência. Reis (2021) ressalta que a práxis libertadora freireana permanece relevante por articular reflexão, ação e compromisso social. Por essa razão, a conscientização não se reduz a um processo mental individual;

envolve relações sociais, experiências coletivas e práticas de participação. Quando o estudante aprende a nomear os problemas que vive e a compreender seus sentidos, passa a ocupar outro lugar no processo educativo. Ele deixa de ser visto apenas como um aluno que recebe conteúdos e passa a ser reconhecido como um sujeito que pensa, sente, interpreta e intervém.

Lima-Berton, Monteiro e Asinelli-Luz (2021) destacam que, em Paulo Freire, a humanização exige práticas educativas comprometidas com o cuidado, a prevenção das violências e a valorização da vida. Marques, Oliveira e Bonfim (2021) também indicam que a emancipação demanda radicalidade crítica, isto é, disposição para enfrentar as raízes das desigualdades e construir alternativas coletivas. Nessa direção, o processo educativo precisa ir além da mera adaptação do sujeito à realidade existente. Sua finalidade deve envolver a formação de pessoas capazes de compreender o mundo, questionar injustiças e participar da construção de novas possibilidades históricas.

2.3 O diálogo e a problematização no processo educativo

O diálogo ocupa um papel central na educação libertadora porque rompe com a ideia de que apenas o professor possui saber e de que o estudante deve permanecer em silêncio diante do conhecimento. Freire (2021) compreende o diálogo como um encontro entre sujeitos que buscam compreender a realidade, sem negar a responsabilidade pedagógica do educador. Freire e Shor (2021) mostram que a sala de aula pode tornar-se um espaço de perguntas, escutas e descobertas, desde que o professor abandone práticas autoritárias e reconheça a experiência dos educandos como ponto de partida para a aprendizagem. Nesse sentido, dialogar não significa perder a direção do ensino, mas sim criar um ambiente em que o conhecimento seja construído com participação e sentido.

A problematização, por sua vez, permite relacionar os conteúdos escolares aos desafios concretos da vida social. Freire (2021) defende que o ensino deve suscitar perguntas sobre o mundo, pois o estudante aprende melhor quando compreende a relação entre o conteúdo e sua própria realidade. Carlos e Silva (2022) indicam que essa prática possui dimensão ética, pois respeita a capacidade do educando de pensar e de participar da construção do conhecimento. Ao problematizar, o professor não entrega respostas prontas nem reduz a aula a explicações fechadas. Ele apresenta situações, estimula a análise, favorece o confronto de ideias e ajuda os estudantes a perceber que todo conhecimento pode ser interrogado, ampliado e situado historicamente.

Freire (2021) afirma que ensinar exige respeito pelos saberes dos educandos, pois ninguém chega à escola sem experiências, valores e formas próprias de interpretar o mundo. Rodrigues (2022) relaciona essa postura à educação para a liberdade, uma vez que a escuta pedagógica fortalece a participação e a resistência diante de práticas que anulam a voz dos sujeitos. Dessa forma, o diálogo não deve ser visto como uma conversa sem objetivo, mas como um método de formação crítica. Ele cria condições para que o estudante argumente, escute opiniões diferentes, revise suas ideias e compreenda que aprender exige responsabilidade compartilhada.

Almeida e Silva (2021) apontam que o pensamento freireano permanece atual porque questiona modelos pedagógicos que tratam o aluno como objeto, e não como sujeito, do processo educativo. Santos (2021) relaciona essa crítica à defesa dos direitos humanos, pois uma escola democrática precisa formar pessoas capazes de reconhecer injustiças e de participar da vida pública. Quando o conteúdo é apresentado como verdade pronta, o estudante pode repetir informações sem compreender seus significados. Quando é problematizado, ele passa a analisar as causas, as consequências, os interesses e

as contradições. Esse movimento torna a aprendizagem mais profunda e aproxima a educação da cidadania.

Freire e Shor (2021) reconhecem que o professor enfrenta limites institucionais, pressões curriculares e inseguranças no cotidiano escolar, mas também possui possibilidades de criar experiências mais críticas e participativas. Bittar (2021) destaca que a educação freireana se vincula a uma perspectiva de emancipação, na qual o conhecimento deve contribuir para a construção de sujeitos mais livres e conscientes. Assim, o professor não precisa abandonar o conteúdo nem renunciar ao planejamento. Ao contrário, deve organizar o ensino de modo que os temas estudados despertem reflexão, diálogo e relação com os problemas sociais que atravessam a vida dos estudantes.

Lima-Berton, Monteiro e Asinelli-Luz (2021) ressaltam que a humanização freireana exige relações pedagógicas baseadas no respeito, na escuta e no reconhecimento da dignidade de cada sujeito. Reis (2021) complementa essa compreensão ao relacionar a práxis libertadora à capacidade de articular reflexão e ação no enfrentamento das desigualdades. Desse modo, dialogar e problematizar não são estratégias isoladas, mas princípios de uma educação comprometida com a formação integral. Quando a escola valoriza esses elementos, contribui para que os estudantes não apenas aprendam conteúdos, mas também desenvolvam consciência crítica, sensibilidade social e participação democrática.

2.4 Desafios da educação libertadora na atualidade

A educação libertadora enfrenta desafios significativos na atualidade, especialmente porque muitas instituições ainda reproduzem práticas centradas na memorização, na disciplina rígida e na pouca participação dos estudantes. Freire (2021) critica esse modelo por limitar a autonomia e

transformar o educando em um receptor de informações, sem espaço real para perguntar, interpretar ou relacionar o conhecimento à própria vida. Rodrigues (2022) observa que a educação para a liberdade exige resistência diante de contextos marcados por desigualdades, autoritarismos e tentativas de reduzir a escola a uma função meramente técnica. Nesse cenário, um dos grandes desafios é construir práticas pedagógicas que formem sujeitos críticos sem perder o compromisso com o conhecimento sistematizado.

Freire (2021) compreende que não há prática educativa neutra quando os estudantes vivem em realidades marcadas por pobreza, exclusão, violência e negação de direitos. Santos (2021) aproxima essa discussão da defesa de uma pedagogia dos direitos humanos, na qual a educação deve ajudar os sujeitos a reconhecerem sua dignidade e a enfrentar situações de injustiça. A escola, sozinha, não resolve todos os problemas sociais, mas pode contribuir para que sejam compreendidos criticamente. Para isso, precisa abandonar práticas que culpabilizam o estudante por suas dificuldades e reconhecer que o fracasso escolar também está relacionado a condições históricas, econômicas e culturais.

Freire e Shor (2021) mostram que o trabalho do professor envolve uma tensão entre medo e ousadia, pois a prática crítica exige coragem para enfrentar rotinas escolares cristalizadas e pressões institucionais. Carlos e Silva (2022) destacam que a ética em Freire relaciona-se diretamente à responsabilidade do educador na formação humana. Assim, não basta defender, teoricamente, uma educação libertadora; é necessário oferecer condições para que os professores estudem, planejem, reflitam e desenvolvam metodologias coerentes com essa perspectiva. A ausência de valorização profissional, a sobrecarga de trabalho e a precarização das condições escolares dificultam a efetivação de práticas dialógicas e problematizadoras.

Almeida e Silva (2021) ressaltam que Paulo Freire continua necessário porque sua pedagogia questiona estruturas de opressão e defende uma escola comprometida com a democracia. Bittar (2021) relaciona essa perspectiva à utopia e à emancipação, mostrando que a educação precisa manter um horizonte de transformação, mesmo diante de contextos adversos. Em muitos momentos, propostas críticas são confundidas com ameaça ou doutrinação, o que enfraquece o debate pedagógico e limita a autonomia escolar. Entretanto, a educação libertadora não busca impor um pensamento único, mas sim ampliar a capacidade de análise, de argumentação e de participação consciente dos estudantes.

Freire (2021) entende que a autonomia não se desenvolve por abandono ou por ausência de orientação, mas por meio de práticas que ensinam o estudante a decidir, argumentar e assumir consequências. Rodrigues (2024) relaciona a ética freireana à emancipação humana, mostrando que a liberdade deve estar vinculada ao compromisso coletivo e à superação das formas de opressão. Portanto, uma escola libertadora não pode ser confundida com um espaço sem direção pedagógica. Ela exige planejamento, intencionalidade, rigor intelectual e abertura ao diálogo. O conhecimento precisa ser trabalhado com seriedade, mas sem eliminar a participação e a experiência dos educandos.

Por fim, a educação libertadora enfrenta o desafio de permanecer viva em um tempo de mudanças rápidas, desigualdades persistentes e múltiplas formas de exclusão. Lima-Berton, Monteiro e Asinelli-Luz (2021) associam a humanização freireana à construção de práticas educativas que valorizam a vida, a prevenção das violências e o cuidado com o outro. Marques, Oliveira e Bonfim (2021) reforçam que a radicalidade freireana continua importante porque convida a enfrentar os problemas pela raiz, sem aceitar respostas superficiais. Dessa forma, o papel da escola não se limita a acompanhar as

transformações sociais, mas também a formar sujeitos capazes de compreendê-las criticamente. A educação libertadora permanece necessária porque une conhecimento, ética, diálogo e compromisso com uma sociedade mais justa.

2.5 A autonomia e a humanização como fundamentos da educação libertadora

A autonomia ocupa lugar essencial na educação libertadora, pois está ligada à capacidade do sujeito de pensar, decidir e agir de maneira consciente diante da realidade em que vive. Freire (2021) compreende que ensinar não significa transferir conhecimento pronto, mas criar possibilidades para que o educando construa sua própria compreensão do mundo. Nesse sentido, a formação autônoma não ocorre quando o estudante apenas repete informações, mas quando aprende a questionar, interpretar e relacionar os conteúdos à sua experiência social. Rodrigues (2024) reforça que a educação voltada à emancipação humana precisa estar fundamentada em uma ética comprometida com a liberdade, a responsabilidade e a dignidade dos sujeitos. Assim, a autonomia não deve ser entendida como independência individual isolada, mas como exercício crítico que permite ao educando participar da vida coletiva com consciência e compromisso.

Freire (2021) defende que a autonomia se desenvolve em um processo educativo marcado pelo respeito aos saberes dos educandos, pela escuta e pela valorização de suas trajetórias. Essa compreensão afasta a ideia de uma educação autoritária, na qual o professor ocupa sozinho o centro do conhecimento e o estudante permanece em posição passiva. Freire e Shor (2021) mostram que o cotidiano docente exige coragem para romper com práticas mecânicas e construir relações pedagógicas mais abertas, participativas e

dialógicas. Dessa forma, o professor continua tendo um papel fundamental, mas sua função não é dominar a palavra nem controlar o pensamento do aluno. Seu compromisso é organizar situações de aprendizagem que estimulem a curiosidade, a reflexão e a responsabilidade em relação ao conhecimento.

Lima-Berton, Monteiro e Asinelli-Luz (2021) destacam que, em Paulo Freire, educar implica reconhecer o sujeito em sua totalidade, considerando sua história, seus sentimentos, sua cultura e suas condições concretas de vida. Freire, Freire e Oliveira (2021) associam a educação humanizadora à solidariedade, pois a liberdade não se realiza de forma individualista, mas nas relações sociais construídas com respeito, cooperação e compromisso com o outro. Nessa perspectiva, a escola precisa ser um espaço em que os estudantes se sintam reconhecidos como pessoas capazes de aprender, participar e transformar. Quando o ambiente educativo desconsidera a realidade dos educandos, tende a reforçar exclusões e a enfraquecer o sentido da aprendizagem.

Carlos e Silva (2022) relacionam a ética freireana à valorização do sujeito e à recusa de práticas que reduzem a educação a um ato técnico ou burocrático. Santos (2021) aproxima essa discussão dos direitos humanos, mostrando que uma pedagogia comprometida com a liberdade precisa defender a dignidade, a participação e o respeito às diferenças. Assim, educar para a autonomia significa também educar para a convivência democrática, para a responsabilidade social e para a sensibilidade diante das desigualdades. O estudante não é formado apenas para alcançar desempenho escolar, mas também para compreender seu lugar no mundo e agir de forma crítica e solidária.

A construção de uma educação humanizadora exige que a escola supere práticas que silenciam os estudantes, ignoram suas experiências ou tratam suas dificuldades como falhas individuais. Freire (2021) aponta que a prática educativa deve partir da realidade concreta dos sujeitos, sem perder o

rigor do conhecimento nem reduzir o ensino a conversas superficiais. Almeida e Silva (2021) ressaltam que a atualidade do pensamento freireano reside justamente na defesa de uma educação capaz de enfrentar formas de opressão e de fortalecer a participação crítica. Nesse sentido, a autonomia se desenvolve quando o educando percebe que sua voz tem valor, que sua história importa e que o conhecimento pode ajudá-lo a compreender as contradições sociais que atravessam sua vida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida permitiu compreender que a educação, quando orientada pela liberdade, ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e assume um papel essencial na formação crítica dos sujeitos. O processo educativo passa a ser entendido como uma prática humana, social e histórica, capaz de contribuir para que os educandos compreendam a realidade em que vivem e participem de sua transformação. Nesse sentido, a educação libertadora valoriza a experiência do estudante, reconhece sua capacidade de pensar e fortalece sua presença ativa no mundo.

A conscientização mostrou-se um elemento central nesse processo, pois favorece a passagem de uma percepção ingênua da realidade para uma compreensão crítica das condições sociais, culturais e políticas que afetam a vida humana. Por meio dela, o sujeito deixa de aceitar os problemas como naturais e passa a interpretá-los como construções históricas que podem ser questionadas e transformadas. Essa tomada de consciência não ocorre de forma isolada, mas por meio de práticas educativas comprometidas com o diálogo, a problematização e a participação.

Também foi possível observar que o diálogo ocupa lugar fundamental na construção de uma educação democrática. Ele permite que educador e

educando estabeleçam uma relação baseada na escuta, no respeito e na troca de saberes, sem eliminar a responsabilidade pedagógica do professor. A problematização, por sua vez, torna o conhecimento mais significativo ao relacionar os conteúdos escolares aos desafios concretos da vida social. Esses elementos ajudam a construir uma prática educativa mais próxima da realidade dos estudantes e mais comprometida com sua formação integral.

Apesar de sua relevância, a educação libertadora ainda enfrenta desafios importantes na atualidade. A permanência de práticas tradicionais, a desigualdade social, a exclusão educacional, a desvalorização dos professores e a dificuldade de construir espaços escolares realmente participativos continuam a limitar a efetivação de uma formação crítica. Esses obstáculos revelam que a defesa da educação como prática da liberdade exige compromisso permanente, tanto das instituições de ensino quanto dos profissionais da educação e da sociedade.

Conclui-se que a conscientização é indispensável para uma educação voltada à liberdade e à emancipação humana. Quando a escola favorece o pensamento crítico, o diálogo e a leitura da realidade, contribui para formar sujeitos mais autônomos, participativos e comprometidos com a justiça social. Dessa forma, a educação libertadora permanece atual e necessária, pois oferece caminhos para enfrentar desigualdades, fortalecer a democracia e construir práticas pedagógicas mais humanas, críticas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Paulo Guerreiro de; SILVA, Severino Bezerra da. Pedagogia do oprimido 50 anos depois: a atualidade de Paulo Freire. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. Especial, p. 977-992, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.68486.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Educação, pedagogia decolonial e direitos humanos: reflexões sobre utopia e emancipação em Paulo Freire. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Guarulhos, v. 9, n. 3, 2021.

CARLOS, Dafiana do Socorro Soares Vicente; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Alguns achados sobre ética em Freire na obra "Educação como prática da liberdade". **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 72, 2022. DOI: 10.7213/1981-416x.22.072.ao03.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Edição especial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Edição especial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LIMA-BERTON, Tatiane Delurdes de; MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim; ASINELLI-LUZ, Araci. A humanização em Paulo Freire e suas relações com a educação preventiva integral. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. Especial, pp. 1132-1146, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.68400.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; OLIVEIRA, Josiane Sousa Costa de; BONFIM, Luiz Jesus Santos. A atualidade da concepção de radicalidade em Paulo Freire nos primeiros escritos no exílio: delineamentos para práticas educativas na direção da emancipação humana. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. Especial, pp. 962-976, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.68380.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i47.9443.

RODRIGUES, Rubens Luiz. A ética na práxis freireana: educação para a liberdade e emancipação humana. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 27, e96359, 2024. DOI: 10.1590/1982-0259.2024.e96359.

RODRIGUES, Rubens Luiz. Educação para a liberdade em Paulo Freire: desafios e perspectivas em tempos de construção da resistência. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 77, p. 729-756, maio/ago. 2022. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v36n77a2022-59781.

SANTOS, Ivone Laurentino dos. Por uma pedagogia dos direitos humanos segundo Paulo Freire. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Guarulhos, v. 9, n. 3, 2021. DOI: 10.34024/olhares.2021.v9.12548.

METODOLOGIAS ATIVAS: APLICAÇÕES PRÁTICAS DAS IDEIAS DE FREIRE EM SALA DE AULA

**Amanda Gonçalves de Souza Fluch; Ana Paula Andrade da Silva
Alencar; Cristiane de Almeida Barbosa; Heloneida Cristiane
Ximenes Ferreira; Maria Gisélia dos Santos Mestre; Silvia Marcia
do Nascimento; Carla Renata Silva; Vilma Carneiro Vasconcelos;
Yngrhydd Regina Amorim Lima; Yara Amélia Cardoso Silva**



RESUMO

A educação brasileira enfrenta desafios para superar práticas tradicionais de transmissão de conteúdos e avançar para processos formativos mais participativos e críticos. As metodologias ativas emergem como estratégias que colocam o estudante no centro do aprendizado, promovendo autonomia e colaboração, em consonância com as ideias de Paulo Freire, que defendia uma educação dialógica e transformadora. No entanto, a aplicação dessas metodologias frequentemente carece de embasamento crítico e profundo. O principal objetivo deste capítulo é analisar como as metodologias ativas podem concretizar, na prática pedagógica, os princípios freireanos de diálogo e de protagonismo do educando. A relevância do tema decorre da necessidade de práticas que vão além da mera reprodução do conhecimento, promovendo aprendizado significativo e crítico, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo, de abordagem qualitativa, utiliza uma revisão integrativa da literatura e relata experiências práticas de implementação de metodologias ativas, como a Sala de Aula Invertida e a Aprendizagem Baseada em Problemas. Estas experiências demonstram que, quando bem aplicadas, promovem maior engajamento e uma aprendizagem mais significativa. A necessidade de formação continuada para professores é destacada como aspecto fundamental para a adoção efetiva dessas metodologias. Em conclusão, as metodologias ativas se apresentam como ferramentas promissoras para uma educação participativa e crítica, alinhadas às propostas de Freire, mas seu sucesso depende da coerência entre teoria e prática, da formação docente e do compromisso

das instituições educacionais. Elas oferecem oportunidades para que os estudantes se tornem agentes de sua própria aprendizagem e transformem sua realidade.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem enfrentado inúmeros desafios, relacionados, em sua maioria, à necessidade de superar práticas tradicionais voltadas à mera transmissão de conteúdos e avançar na construção de processos formativos mais participativos, críticos e significativos. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como estratégias que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, visando à autonomia, ao protagonismo e à construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire, que defendeu uma educação dialógica, problematizadora e comprometida com a transformação social.

Notemos que há uma aproximação entre metodologias ativas e as ideias de Freire (1996), revelando-se um espaço de reflexão e prática pedagógica, que criticou o modelo da educação bancária, que prezava o “depósito” de conteúdos nos alunos, enquanto Freire indicava e defendia uma educação baseada no diálogo e na problematização da realidade. Já as metodologias ativas, conforme explica Moran (2018), são utilizadas para envolver o estudante em experiências reais, tornando-o protagonista na construção de saberes de forma colaborativa, enquanto ele e seus pares investigam, debatem e resolvem

problemas. Essa perspectiva evidencia convergência entre determinados fundamentos defendidos por Freire e práticas contemporâneas consideradas inovadoras.

No entanto, ainda que as metodologias ativas tenham despontado favoravelmente na educação contemporânea, é possível observarmos que sua aplicabilidade apresenta certa superficialidade, em razão de seu uso limitar-se ao uso de técnicas ou recursos tecnológicos, sem um embasamento crítico sólido. O que nos leva a questionar como as metodologias ativas podem ser compreendidas e aplicadas como experiência prática das ideias freirianas em sala de aula, contribuindo para uma educação crítica e emancipadora.

Nosso principal objetivo é analisar como as metodologias ativas podem concretizar, na prática pedagógica, os princípios freireanos de diálogo, problematização e protagonismo do educando. E como objetivos específicos propomos: identificar os fundamentos teóricos das metodologias ativas que dialogam com o pensamento de Freire; analisar as possibilidades de aplicação prática dessas metodologias no contexto atual da educação brasileira.

O estudo é relevante em razão da necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que superem a reprodução dos conteúdos e promovam uma aprendizagem que seja significativa para o estudante para que ele atue na sociedade de forma crítica e contextualizada. É um tema que não se esgota dadas às desigualdades educacionais e sociais por todo o país, o que torna urgente a adoção de abordagens que favoreçam a participação ativa dos estudantes e a construção de uma consciência crítica,

como defendia Freire (1987). É o que encontramos também na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que orienta o desenvolvimento de competências relacionadas à autonomia, à argumentação, ao pensamento crítico e à colaboração, elementos ligados às metodologias ativas.

Além disso, salientamos a importância da implementação de práticas pedagógicas inovadoras fundamentadas em referenciais teóricos sólidos, desprendidos de modismos pedagógicos. Ao articular metodologias ativas com as ideias de Freire, pretendemos contribuir para uma prática docente baseada em princípios democráticos e preocupada com a formação integral dos estudantes. Santos et al. (2024, p. 19) destacam que implementar as metodologias ativas “representa uma evolução necessária para que as escolas se alinhem às demandas educacionais contemporâneas, garantindo uma formação que prepara os estudantes para os desafios e oportunidades do futuro”.

Desenvolvemos um estudo de abordagem qualitativa, por meio de revisão integrativa da literatura, que, conforme Whittemore e Knafl (2005), é um método que permite sintetizar resultados de pesquisas empíricas e teóricas de forma sistemática e abrangente, possibilitando a construção de novas perspectivas sobre o tema. Esse método adota as seguintes etapas: definição do problema, estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, análise crítica dos estudos e síntese dos achados.

2 AS METODOLOGIAS ATIVAS E SUA APROXIMAÇÃO COM PAULO FREIRE

As metodologias ativas partem de uma ideia simples: o estudante aprende melhor quando está diretamente envolvido no processo de aprendizagem. Isso significa que ele precisa participar ativamente, resolvendo problemas do dia a dia, trabalhando em projetos em equipe e enfrentando desafios. Autores como Moran (2018) e Bacich e Moran (2018) afirmam que essas metodologias auxiliam a desenvolver a autonomia do estudante, o pensamento crítico e uma aprendizagem que realmente faz sentido.

Essa forma de pensar está alinhada com as ideias de Freire (1996), que defende a ideia de que os estudantes não devem ser receptores passivos de informações, mas sim construtores ativos do conhecimento, sendo essencial o diálogo. A ideia de questionar a realidade, central na pedagogia de Freire, aproxima-se de estratégias como a aprendizagem baseada em problemas e em projetos. Nesses casos, tudo começa com uma situação real que desafia o estudante a pensar criticamente.

Cabe referenciar o relato de experiência de Gallego (2023), baseado na atuação de um professor entre 2021 e 2023, que utilizou metodologias ativas no ensino de Ciências da Natureza em um curso de Pedagogia de uma universidade privada, confessional, filantrópica e comunitária localizada no interior do Estado de São Paulo. Segundo o autor, as turmas eram compostas por um número maior de mulheres, de

classe média-baixa, grande parte bolsista e trabalhadora, e todo esse contexto influenciou as práticas pedagógicas adotadas. A opção pela disciplina de Ciências da Natureza deu-se em razão de ela ser ofertada no 4º semestre, já reconhecendo que, nessa etapa, os estudantes têm base teórica sobre processos de ensino-aprendizagem.

Gallego (2023) relata que foram utilizadas metodologias ativas, com foco na interação, na participação e na mediação docente, baseadas em Vigotski. E destaca as seguintes estratégias adotadas nessa experiência: (1) Sala de Aula Invertida, com disponibilização prévia de materiais e atividades; (2) Aulas dialogadas, incentivando debates, questionamentos e construção coletiva do conhecimento; (3) Uso de aplicativos para questões em tempo real, permitindo acompanhamento imediato da aprendizagem; (4) Realização de experimentos simples e acessíveis, como o experimento da vela, que possibilitou discutir conceitos como combustão, oxigênio, pressão atmosférica e também questões de segurança.

Como resultado, Gallego (2023) afirma que os experimentos práticos foram muito benéficos, pois envolveram as estudantes e permitiram que elas conectassem a teoria à prática, além de abrir caminho para futuras aplicações no ensino fundamental. O uso de tecnologias digitais, especialmente em processos de avaliação e reflexão, evidenciou a importância do papel do professor na mediação dessas atividades. Para encerrar a disciplina, foi realizada uma Feira de Ciências, na qual as estudantes apresentaram experimentos, demonstrando criatividade, conhecimento e cuidado com os riscos

envolvidos. Essa atividade mostrou como as alunas se envolveram e aproveitaram os conteúdos.

Fica destacada a importância das concepções do professor para a condução de suas atividades, pois essa estratégia pode ser usada, mas, se não apresentar os resultados esperados, pode ser alterada ou realizada de outras formas, e o professor é a pessoa que possui condições de avaliar e determinar o melhor caminho para seus processos de mediação. (Gallego, 2023, p. 10).

Ao final, o autor concluiu que as práticas interativas, orientadas pelo professor e baseadas na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, ajudaram as participantes a construir o conhecimento de forma ativa. O processo de ensino-aprendizagem foi mais significativo quando elas puderam participar, discutir, experimentar e reorganizar seus saberes em um ambiente colaborativo.

Trazemos outra experiência, relatada por Soares et al. (2023). Essas autoras buscaram ensinar metodologias ativas de forma prática, em razão de como as abordagens desse método tem sido utilizado por professores que, em sua maioria, não recebem formação adequada, defendendo assim, a realização de oficinas e cursos que ajudem os educadores a desenvolver suas habilidades. A experiência foi realizada em 2019, durante um evento internacional na área de Ciências Humanas. A oficina, que durou três horas, foi conduzida por estudantes de pós-graduação com orientação de um professor e usou a Metodologia da Problemática com o Arco de Magueréz, que tem cinco etapas. Participaram da oficina estudantes de graduação, pós-graduação e professores universitários. Para coletar dados, foram usadas observação participante, anotada em um diário, e um questionário respondido ao final da oficina.

As respostas foram organizadas e analisadas, mantendo o anonimato dos participantes.

A experiência descrita por Soares et al. (2023) envolveu sete pessoas de diferentes níveis de formação, incluindo estudantes de graduação, graduados, bacharéis e professores universitários. No início, foi feito um diagnóstico que mostrou que a maioria das pessoas já conhecia o termo metodologias ativas, mas teve uma experiência superficial durante sua formação inicial, que foi marcada pelo modelo tradicional de ensino focado na transmissão de conteúdo. Apenas uma pessoa estava aplicando efetivamente métodos como Jogos de Simulação, Resolução de Problemas e Metodologia de Projetos. Isso mostrou que há lacunas na formação de professores e reforçou a importância de uma capacitação contínua para que eles possam usar estratégias que promovam a autonomia dos estudantes com segurança e propósito.

Segundo Soares et al. (2023) a oficina foi organizada com base na Metodologia da Problemática, usando o Arco de Maguerez. Começou com a observação da realidade, identificando o que as pessoas já sabiam sobre metodologias ativas e criando uma nuvem de palavras com a ferramenta Mentimeter. Termos como “participação”, “contextualização”, “colaboração” e “horizontalidade” foram destacados.

Em seguida, os grupos discutiram as dificuldades e os benefícios do uso de metodologias ativas, mencionando desafios como a cultura escolar tradicional, a falta de autonomia dos estudantes e a insegurança dos professores, além de vantagens como aprendizagem significativa, pensamento crítico e maior engajamento dos estudantes. Durante a

etapa de teorização, foram apresentadas várias metodologias, como Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas e Aprendizagem Baseada em Projetos.

Nessa etapa, Soares et al. (2023) explicaram como as metodologias ativas são usadas na etapa de teorização da oficina. Ele descreve os conceitos principais e quem os idealizou. A Sala de Aula Invertida, criada por Alison King em 1993, é um modelo em que o estudante estuda o conteúdo antes, geralmente online, e depois usa o tempo em sala para discutir e aplicar o que aprendeu de forma colaborativa com o professor. A Aprendizagem Baseada em Problemas, ou PBL, começou na McMaster University Medical School no final dos anos 1960. Ela usa problemas reais como ponto de partida para que os estudantes construam o conhecimento. Isso ajuda a estimular a investigação, a reflexão e a autonomia.

A Aprendizagem Baseada em Projetos, que segue as ideias de John Dewey, envolve os estudantes em buscar informações e desenvolver competências por meio de projetos que resolvem problemas concretos. O método Jigsaw, criado por Elliot Aronson em 1978, é um trabalho cooperativo em que cada estudante se especializa em uma parte do conteúdo e depois compartilha o que aprendeu com o grupo. Isso promove a interdependência positiva. Por fim, os Torneios de Jogos em Equipes, criados por David DeVries e Keith Edwards em 1972, organizam os alunos em equipes mistas que aprendem juntos de forma cooperativa. Os estudantes mais experientes ajudam os colegas, e a pontuação

coletiva é um elemento que motiva o processo de aprendizagem. (Soares et al., 2023)

Depois, os grupos criaram planos para aplicar essas metodologias em suas próprias situações. Como a oficina teve apenas três horas, os grupos não conseguiram pôr em prática as ideias que discutiram. Em vez disso, criaram propostas metodológicas que poderiam ser usadas no futuro como formas de ensinar e aprender. Cada grupo escolheu uma Metodologia Ativa e definiu um tema específico, relacionando-o às oportunidades e desafios que perceberam. (Soares et al., 2023)

O grupo 1 escolheu o método Jigsaw e decidiu aplicá-lo ao tema “Problemas ambientais”. Eles queriam criar propostas que fizessem sentido para os estudantes, aproveitando o que eles já sabem e as experiências que têm em suas comunidades. O grupo 2 optou por Jogos Simulados e trabalhou com o tema “Conflitos da Argentina”. Um subgrupo iria representar o contexto histórico e outro, o pensamento atual. O objetivo era ajudar a entender por que ocorrem os conflitos e estimular reflexões baseadas em diferentes interpretações da história. Já o grupo 3 escolheu a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e trabalhou com “Autoconhecimento para autonomia”. Para eles, a principal vantagem era estimular os estudantes a terem protagonismo e construir uma aprendizagem mais significativa. (Soares et al., 2023)

Na última etapa do Arco de Magueréz, chamada “Aplicação à realidade”, os participantes escolheram as ideias mais viáveis para transformar em ações concretas. Depois, eles elaboraram um plano para aplicar uma das metodologias escolhidas, seja com estudantes, seja

com outros professores, ampliando assim o alcance do que aprenderam na oficina. Para encerrar, apresentaram formas de avaliar que são compatíveis com as Metodologias Ativas, como fóruns, chats, mapas mentais e mapas conceituais. Também indicaram ferramentas digitais como CMapTools, Google Classroom, Kahoot e Google Drive. Ficou claro que usar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, especialmente no ensino híbrido, muda a forma como se organiza o tempo e o espaço nas escolas, além de modificar as interações entre estudantes, professores e informações, tornando tudo mais dinâmico e colaborativo. (Soares et al., 2023)

De acordo com Soares et al. (2023), durante a oficina, foi possível notar uma mudança na postura dos participantes: no início, eles eram mais passivos e esperavam receber conteúdos teóricos. Com o tempo, passaram a se envolver de forma ativa, compartilhando experiências e reflexões sobre suas práticas. Isso mostrou que a metodologia da problematização funciona bem para promover engajamento, diálogo e construção coletiva do conhecimento. No final, notou-se uma mudança na atitude das pessoas, que se tornaram mais ativas e reconheceram a importância das metodologias ativas para melhorar a relação entre professores e estudantes, aumentar a autonomia e transformar as práticas de ensino.

As metodologias ativas têm muito em comum com as ideias de Paulo Freire. Elas buscam superar o ensino tradicional, que apenas transmite conteúdos e deixa os alunos passivos, enquanto Freire criticava a educação que chamava de “bancária” e propunha uma educação

dialógica e problematizadora. As metodologias ativas fazem algo semelhante: colocam o estudante no centro do processo, incentivando-o a questionar, refletir e agir no mundo. Estratégias como a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Aprendizagem Baseada em Projetos seguem a mesma linha de pensamento de Freire. Elas partem de situações reais e importantes, que estimulam o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento, por meio do diálogo e da colaboração.

Os relatos de experiência apresentados mostram que essas metodologias estão sendo utilizadas de forma eficaz. Eles destacam práticas que valorizam a participação dos alunos, a mediação dos professores e o contexto sociocultural dos estudantes. Tanto na experiência de Gallego (2023), que usou sala de aula invertida e experimentos práticos, quanto na oficina de Soares et al. (2023), que seguiu o Arco de Maguerez, a problematização e a reflexão foram fundamentais. Essas abordagens permitiram que os alunos se tornassem protagonistas de seu aprendizado, e não apenas expectadores. Isso mostra que, com diálogo, contextualização e mediação consciente do professor, o ensino se torna mais significativo, crítico e libertador, exatamente como Freire defendia.

2.1 Aplicações práticas das ideias freireanas por meio das metodologias ativas

Nas aulas, as metodologias ativas podem colocar em prática ideias de Freire ao criar espaços para ouvir, discutir e construir juntos.

Um exemplo é a sala de aula invertida, que muda o foco de apenas ouvir para discutir e aplicar o que se aprendeu, que ajuda os alunos a participarem mais e serem protagonistas de sua aprendizagem. Outra abordagem é a aprendizagem baseada em projetos, que permite que os alunos investiguem problemas de suas próprias comunidades, conectando o que aprendem na escola com a realidade ao seu redor, como Freire defendia. Quando usadas com um propósito claro, essas metodologias se tornam ferramentas para emancipar os alunos, contribuindo para formar pessoas críticas, capazes de entender e mudar o mundo ao seu redor. Isso está de acordo com a ideia de educação como prática da liberdade.

Santos et al. (2024) explicam que as metodologias ativas evoluíram tendo possibilitado diversas estratégias pedagógicas inovadoras, como a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Sala de Aula Invertida e a Instrução Entre Pares (Peer Instruction – PI). Os autores focam na última. Segundo os referidos autores, o método tem como principal característica a aprendizagem colaborativa, na qual os estudantes trabalham juntos para alcançar objetivos comuns, por meio da troca de experiências, diálogo acerca de suas ideias e concepções, e resolução de problemas. Fundamenta-se na Teoria Sociocultural de Lev Vygotsky, que defende que a aprendizagem se dá na interação social, especialmente com o apoio de pessoas mais experientes.

Na análise de Santos et al. (2024), a eficácia desse método depende da construção de uma comunidade de aprendizagem, na qual os alunos são participantes ativos na construção do conhecimento. Na PI

os próprios estudantes assumem, em etapas do processo de construção do conhecimento, o papel de instrutores, ensinando e aprendendo entre si. E o professor passa a exercer o papel de mediador, orientando os debates e diálogos de modo que as interações estejam alinhadas aos objetivos educacionais. Todos os alunos são motivados a participar, questionar e contribuir, e como resultado: a aprendizagem do conteúdo; o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, comunicação e trabalho em equipe.

Esse método, assim como os demais, apresenta desafios e tem estratégias próprias para a implementação em ambientes presenciais e online, por isso a necessidade de estruturar questionamentos que envolvam todos os alunos e utilizar tecnologias que permitam a participação coletiva. Mello et al. (2024) destacam que o método PI pode ser muito útil em ambientes de ensino híbridos e virtuais, para tanto, os professores precisam repensar suas práticas pedagógicas para criar ambientes colaborativos que usem tecnologias digitais para promover interação entre os alunos, mesmo quando estão longe. No ensino presencial Santos et al. (2024) sugerem uso de tecnologias que apresentem resposta mais imediata, como os aplicativos móveis, que facilitam o acompanhamento das respostas em tempo real pelo professor bem como ajuda no diálogo quanto aos resultados.

Mello et al. (2024, p. 61) citam Kenski (2015) para afirmar a importância da tecnologia no ensino, destacando que “a integração das tecnologias de informação e comunicação no processo educativo tem o potencial de transformar significativamente a maneira como ensinamos

e aprendemos”. Em se tratando do ensino online, o uso de ferramentas digitais, como plataformas interativas (como Socrative), possibilita reproduzir essa mesma dinâmica em ambiente virtual. Santos et al. (2024) explicam que o modelo híbrido, que combina atividades presenciais e online, possibilita interação simultânea entre alunos em diferentes modalidades. E afirma que é crescente a integração da tecnologia na educação, devendo as instituições explorarem esses recursos para se certificarem de que a PI seja aplicada de maneira inclusiva, eficaz e adequada às demandas da educação atual.

Mello et al. (2024) explicam que a instrução PI pode ser combinada com tecnologias de realidade aumentada e realidade virtual, como o Google Expeditions e o Minecraft Education Edition, para tornar a aprendizagem mais imersiva e interativa. No entanto, para que essa metodologia funcione bem, é necessário que os professores incentivem uma cultura de críticas construtivas e respeito entre os alunos. A qualidade do *feedback* entre os estudantes é fundamental para o sucesso desse método.

Essa estratégia pedagógica é considerada eficaz por promover uma aprendizagem mais interativa, colaborativa e tecnologicamente integrada. Embora haja desafios, como a necessidade de formação docente e de um planejamento adequado, os benefícios dessa metodologia são reais. As instituições precisam investir na formação de professores, em recursos tecnológicos e em estruturas que favoreçam a colaboração, para que a PI alcance seu pleno potencial e impacte

positivamente a aprendizagem, promovendo tanto a aquisição de conteúdos quanto o desenvolvimento de habilidades importantes.

Nessa perspectiva, segundo Simon et al. (2014), as metodologias ativas podem ser muito úteis, pois deslocam o foco da transmissão para a problematização. Estratégias como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e a Metodologia da Problematização são exemplos disso. Elas começam pela realidade vivida e a usam como ponto de partida para a reflexão crítica. No entanto, é importante que essas metodologias não sejam usadas apenas como ferramentas para melhorar a eficiência cognitiva, mas também como uma forma de promover a emancipação.

Como destacam Simon et al. (2014), no campo da formação em saúde, por exemplo, o uso do PBL pode ser muito útil. Ele pode ajudar a integrar teoria e prática, propondo problemas contextualizados e socialmente situados. No entanto, é importante que os problemas não sejam apenas estruturados previamente, mas que emergjam da realidade concreta dos alunos. Isso permite que os alunos analisem criticamente as determinações sociais que afetam o cuidado em saúde. A problematização, inspirada na educação popular, reforça esse movimento. Ela articula ação-reflexão-ação, promovendo uma práxis transformadora que vai além da mera aquisição de competências técnicas. A aproximação ao pensamento de Lev Vygotsky também é útil, pois ele concebe a aprendizagem como um processo socialmente mediado. Nesse processo, as interações e o contexto histórico-cultural são fundamentais para a produção do conhecimento.

Na análise de Simon et al. (2014), as metodologias ativas também podem ser observadas em práticas que resgatam a tradição da aprendizagem situada. Isso ocorria historicamente na formação artesanal e na convivência entre mestres e aprendizes. Quando os alunos participam ativamente de cenários reais de prática, vivenciam uma formação que integra o saber técnico, a sensibilidade ética e o compromisso social. Porém, é importante que essas experiências não sejam organizadas apenas pela lógica da produtividade ou da racionalização curricular; elas correm o risco de reproduzir o utilitarismo que Paulo Freire criticou.

O que diferencia as metodologias ativas, além da adoção de métodos participativos, é a construção de relações pedagógicas não opressivas. Nesses contextos, o diálogo é um princípio epistemológico e ético. Por fim, a aplicação prática das ideias de Paulo Freire, por meio de metodologias ativas, exige coerência curricular e compromisso político-pedagógico. Não basta incorporar a problematização ou o PBL como técnicas inovadoras; é necessário que toda a organização formativa esteja orientada para a emancipação individual e coletiva. A educação popular deve ser tratada como um horizonte crítico que reorienta as práticas educativas, pois funde meios e fins. Quando as metodologias ativas são assumidas nessa perspectiva, tornam-se instrumentos de recriação do conhecimento, de democratização das relações pedagógicas e de formação de profissionais capazes de atuar de maneira crítica, solidária e transformadora na sociedade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo questionou como as metodologias ativas são utilizadas na educação brasileira. Muitas vezes, elas são aplicadas de maneira superficial, apenas como técnicas ou com o uso de tecnologias, sem um entendimento crítico por trás. Queríamos entender como essas metodologias podem ser aplicadas na prática, seguindo as ideias de Paulo Freire, para promover uma educação crítica que liberte os alunos. Nossa análise mostrou que, quando bem fundamentadas e vinculadas a um projeto pedagógico voltado à transformação social, essas metodologias são caminhos viáveis para colocar em prática os princípios defendidos por Freire.

O objetivo principal era investigar como as metodologias ativas podem tornar, na prática da sala de aula, concretos os princípios de diálogo, questionamento e protagonismo do aluno defendidos por Freire. Vimos que há uma grande convergência entre esses princípios. As metodologias ativas mudam o foco de apenas transmitir conteúdo para construir conhecimento de forma compartilhada, incentivando a participação dos alunos, a reflexão crítica e o engajamento com problemas reais. Estratégias como o Aprendizado Baseado em Problemas e a Sala de Aula Invertida mostram potencial para promover o diálogo, a autonomia e a construção coletiva do saber, pontos centrais na pedagogia de Freire. Assim, quando orientadas por um objetivo de libertação, essas metodologias vão além de meras ferramentas e assumem um caráter ético e político.

Buscamos também identificar os fundamentos teóricos das metodologias ativas que se alinham ao pensamento de Freire. O estudo mostrou que há aproximações importantes entre as ideias de Freire e as de outros autores, como Moran e Bacich, bem como a influência das teorias de Lev Vygotsky sobre a aprendizagem social. A interação social, a mediação dos professores e a aprendizagem contextualizada são centrais para compreender que o conhecimento se constrói no diálogo e na reflexão sobre a realidade. Documentos como a BNCC também oferecem apoio institucional a práticas que seguem essa linha, ao destacarem competências como autonomia, argumentação e pensamento crítico.

Analizamos como essas metodologias podem ser aplicadas à educação brasileira atualmente. Os relatos de experiência que examinamos mostraram que a implementação das metodologias ativas funciona quando há planejamento, mediação qualificada e coerência pedagógica. Experiências de formação de professores e de cursos superiores mostraram mudanças positivas nos participantes, como maior engajamento e desenvolvimento do pensamento crítico. Também enfrentam desafios, como a necessidade de formação continuada dos professores e de mudanças na cultura escolar tradicional. Isso mostra que adotar essas metodologias exige compromisso por parte das instituições e clareza quanto aos seus fundamentos.

Constatamos que as metodologias ativas só são expressão das ideias de Freire quando fazem parte de um projeto pedagógico crítico, que vê a educação como prática social transformadora. Seu potencial de libertação reside na inovação e na intenção por trás de sua aplicação.

Quando baseadas em princípios democráticos e no diálogo, essas metodologias se tornam instrumentos para superar a educação tradicional e promover uma formação integral.

Concluimos que as metodologias ativas, à luz das ideias de Freire, são mais do que estratégias didáticas modernas: são possibilidades concretas de construir uma educação participativa, crítica e comprometida com a sociedade. Seu sucesso depende da coerência entre teoria e prática, da formação sólida dos professores e do compromisso das instituições com uma educação que forme sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar sua realidade.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLEGO, Eduardo Manuel Bartalini. Experiências com o uso de metodologias ativas no ensino de Ciências da Natureza. **Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica**. v. 2, n°. 11, 2023.

MELLO, Maristela Tognon de; PRADO, C. B. S.; LOUZADA, H. A.; ROCHA, R. da; MATTOS, T. K. C. de. Metodologias ativas para o aprendizado dinâmico.

Capítulo V. SANTOS, S. M. A. V.; FRANQUEIRA, Alberto da Silva; RAMOS, D. P.; VIANA, S. C. **Metodologias Ativas: Desafios e oportunidades na era digital**. 1. ed. São Paulo: EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, 2024. p. 57-66.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; SILVA, C. K. da Silva; SILVA, E. G. da; PEREIRA, J. A.; SILVANY, M. A. Metodologias ativas e instrução entre pares na educação moderna. Capítulo I. SANTOS, S. M. A. V.; FRANQUEIRA, Alberto da Silva; RAMOS, D. P.; VIANA, S. C. **Metodologias Ativas: Desafios e oportunidades na era digital**. 1. ed. São Paulo: EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, 2024. p. 15-25.

SIMON, Eduardo; JEZINE, E.; VASCONCELOS, E. M.; VASCONCELOS, K. S. C. S. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**. 2014. p. 1355-1363. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/D76bmVMM4PFbT6dGf4MyTd/?format=pdf&lang=pt>

SOARES, Renata Godinho; ENGERS, P. B.; FERNANDES, T.; ZORZI, F. C. F. de; COPETTI, J. Metodologias ativas de aprendizagem: relato de uma oficina formativa. **Educ. Teoria Prática**, v.33, n. 66, Rio Claro, 2023. Epub 31-Dez-2023.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO: COMO O DIÁLOGO PROMOVE A APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Ana de Sousa Celestino Silva Santos; Camila Fernanda de Oliveira Silva Souza; Dayane Viera de Oliveira Borges; Gilziane Ferreira de Souza; Maria Eunice Pereira Barros; Marta dos Santos Dourado Souza; Rosemar Dourado Franco; Rosimery Flauzina de Araújo; Stefanni Silva Gomes; Yara Amélia Cardoso Silva



RESUMO

Neste capítulo discorreremos reflexão sobre a importância do diálogo na promoção da aprendizagem colaborativa, considerando sua contribuição para a construção coletiva do conhecimento, para a participação dos estudantes e para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais democráticas. Parte-se da compreensão de que o processo educativo não deve ser limitado à transmissão de conteúdos, pois envolve relações humanas, escuta, troca de experiências, problematização da realidade e participação ativa dos sujeitos. Nessa perspectiva, o diálogo é fundamental para que educador e educando construam saberes de forma conjunta, superando práticas escolares marcadas pela passividade, pelo silêncio e pela centralização da palavra docente. A pesquisa possui abordagem qualitativa e fundamenta-se em revisão bibliográfica, com base em obras de Paulo Freire e em produções acadêmicas nacionais recentes que discutem educação dialógica, aprendizagem colaborativa, interação pedagógica, círculos de cultura, formação crítica e participação social. Foram consideradas contribuições de Freire (2021), Freire e Shor (2021), Gomes e Guerra (2020), Silva, Braga, Carvalho e Moreira (2023), Figueiredo e Silva (2021), Neves, Oliveira e Bastos (2021), Pereira e Fossá (2021), França (2021), Mance (2021), Bissacotti e Pavão (2024), entre outros autores que abordam a atualidade do pensamento freireano e a relevância do diálogo no contexto educacional. O estudo evidencia que a aprendizagem colaborativa se fortalece quando os estudantes são reconhecidos como sujeitos capazes de falar, escutar, questionar, argumentar e contribuir para o percurso formativo do grupo. O diálogo, portanto, não se reduz a uma conversa espontânea, mas constitui uma prática pedagógica intencional, ética e humanizadora, que favorece a cooperação, a autonomia e o pensamento crítico. Conclui-se que uma educação orientada pelo diálogo contribui para tornar a escola mais participativa, inclusiva e comprometida com a formação de sujeitos críticos, solidários e atuantes na sociedade.

1 INTRODUÇÃO

A educação, quando compreendida como prática social e humana, não pode ser reduzida ao repasse de informações ou à memorização de conteúdos. O processo de aprender envolve relações, experiências, escuta, participação e construção de sentidos entre sujeitos que ocupam lugares diferentes, mas que compartilham a responsabilidade pelo conhecimento. Freire (2021) defende que a educação exige diálogo porque educador e educando não são seres isolados; ambos se constituem nas relações que estabelecem com o mundo e com os outros. Gomes e Guerra (2020) também destacam que a perspectiva dialógica contribui para romper modelos educativos autoritários, nos quais o estudante é visto apenas como receptor de informações, e fortalece práticas pedagógicas voltadas à participação e à humanização.

No campo da aprendizagem colaborativa, o diálogo se apresenta como elemento central, pois permite que os estudantes aprendam com os colegas, confrontem ideias, organizem argumentos e construam respostas coletivas para os problemas estudados. Silva, Braga, Carvalho e Moreira (2023) apontam que a aprendizagem dialógica valoriza a troca entre os sujeitos e favorece a formação de práticas educativas mais participativas. Neves, Oliveira e Bastos (2021) reforçam que o conhecimento se constitui por meio da linguagem, da interação e da relação com o outro, o que aproxima o processo educativo de uma experiência social e cultural. Assim, a sala de aula deixa de ser vista apenas como espaço de exposição de conteúdos e passa a ser compreendida como ambiente de encontro, reflexão, cooperação e produção coletiva de saberes.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas capazes de superar o silêncio, a repetição mecânica e a pouca participação dos estudantes no ambiente escolar. Em muitos contextos educacionais, ainda persistem metodologias centradas na fala do professor, na

cópia de conteúdos e na avaliação individualizada, o que pode dificultar a aprendizagem colaborativa e limitar o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao mesmo tempo, a sociedade atual exige sujeitos capazes de dialogar, respeitar opiniões diferentes, trabalhar em grupo, argumentar com responsabilidade e participar da vida coletiva. Diante disso, formula-se a seguinte problemática: de que maneira o diálogo contribui para promover a aprendizagem colaborativa e fortalecer a participação crítica dos estudantes no processo educativo?

O objetivo geral deste capítulo é analisar como o diálogo promove a aprendizagem colaborativa no contexto educacional. Como objetivos específicos, busca-se compreender o diálogo como base da construção coletiva do conhecimento; discutir a contribuição de Paulo Freire para uma educação dialógica; refletir sobre a interação entre professor e estudante no processo de aprendizagem; e analisar o diálogo como estratégia para ampliar participação, cooperação e pensamento crítico. A proposta é demonstrar que o diálogo, quando assumido como princípio pedagógico, contribui para uma educação mais significativa, democrática e humanizada.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica. Foram utilizadas obras de Paulo Freire e produções acadêmicas nacionais que tratam da educação dialógica, da aprendizagem colaborativa, da formação crítica, dos círculos de cultura e da interação entre os sujeitos no processo educativo. Como descritores de inclusão, foram empregados os termos: diálogo, aprendizagem colaborativa, educação dialógica, Paulo Freire, construção coletiva do conhecimento, interação professor-estudante, círculos de cultura, cooperação e pensamento crítico. Como critérios de inclusão, foram selecionadas obras clássicas de Paulo Freire em edições recentes e artigos nacionais publicados, preferencialmente, entre 2020 e 2024, relacionados diretamente ao tema. Foram excluídos materiais

sem autoria identificada, textos sem fundamentação acadêmica, publicações opinativas sem relação com educação, estudos que não abordavam o diálogo como elemento pedagógico e trabalhos que não contribuíam para a discussão sobre aprendizagem colaborativa.

2 A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Este capítulo discute o diálogo como princípio fundamental para a aprendizagem colaborativa, considerando que o conhecimento se constrói de forma mais significativa quando os sujeitos participam, escutam, questionam e compartilham experiências. A discussão parte da ideia de que a educação dialógica possibilita a superação de práticas pedagógicas centradas apenas na exposição do professor e na memorização dos estudantes. Em seguida, aborda-se a contribuição de Paulo Freire para a construção de uma educação voltada à escuta, à problematização e à humanização das relações escolares. Também se analisa a interação entre professor e estudante como dimensão essencial do processo de aprendizagem, pois o vínculo pedagógico interfere diretamente na participação e no envolvimento dos sujeitos. Por fim, apresenta-se o diálogo como estratégia para ampliar cooperação, participação e pensamento crítico, elementos indispensáveis para uma escola mais democrática e comprometida com a formação humana.

2.1 O diálogo como base da construção coletiva do conhecimento

Freire (2021) compreende o diálogo como uma condição essencial para uma educação humanizadora, pois a aprendizagem não nasce do silêncio imposto, mas da possibilidade de o sujeito dizer sua palavra, escutar o outro e refletir sobre a realidade. Gomes e Guerra (2020) também defendem que a

educação dialógica rompe com práticas fechadas e autoritárias, ao reconhecer que o estudante possui experiências, saberes e formas próprias de compreender o mundo. Dessa maneira, o diálogo torna-se base da construção coletiva do conhecimento porque permite que a sala de aula seja um espaço de encontro entre diferentes vozes. O conteúdo escolar não perde sua importância, mas passa a ser trabalhado em relação à vida dos estudantes, às suas perguntas e aos problemas concretos que atravessam o cotidiano. Quando o professor cria condições para que todos participem, o conhecimento deixa de ser visto como algo pronto e passa a ser elaborado de forma compartilhada.

A aprendizagem colaborativa exige uma prática pedagógica que valorize a troca entre os sujeitos e a construção de sentidos em grupo. Silva, Braga, Carvalho e Moreira (2023) associam a aprendizagem dialógica à formação de práticas educativas mais participativas, nas quais professores e estudantes aprendem em interação. Neves, Oliveira e Bastos (2021) contribuem para essa compreensão ao relacionarem a produção do conhecimento à linguagem, ao diálogo e às relações sociais. Assim, aprender colaborativamente não significa apenas realizar atividades em equipe, mas participar de uma experiência na qual cada sujeito contribui com ideias, dúvidas, argumentos e vivências. O diálogo organiza essa construção porque permite comparar pontos de vista, corrigir equívocos, ampliar as interpretações e transformar a dúvida individual em reflexão coletiva. A fala de um estudante pode provocar novas perguntas no grupo, enquanto a mediação do professor ajuda a dar direção ao processo.

Freire e Shor (2021) indicam que a sala de aula precisa ser um espaço de coragem intelectual, no qual perguntar, discordar e refletir sejam práticas legítimas. Pereira e Fossá (2021) aproximam a pedagogia freireana do protagonismo comunicativo, destacando que a participação dos sujeitos é fundamental para a formação cidadã. Nesse sentido, o diálogo contribui para que os estudantes não sejam tratados como simples receptores de conteúdos, mas

como participantes do processo educativo. A palavra do estudante, quando acolhida de forma responsável, pode revelar percepções importantes sobre o conteúdo e a própria realidade social. Isso não significa que todas as opiniões tenham o mesmo valor acadêmico, mas que todas podem ser ponto de partida para reflexão, problematização e aprofundamento.

Tabela 1 – Contribuições do diálogo para a construção coletiva do conhecimento

Dimensão do diálogo	Contribuição para a aprendizagem colaborativa	Autores relacionados
Escuta ativa	Favorece o respeito às diferentes opiniões e amplia a participação dos estudantes.	Freire (2021); Gomes e Guerra (2020)
Troca de experiências	Aproxima o conteúdo escolar da realidade vivida pelos educandos.	Freire e Shor (2021); Pereira e Fossá (2021)
Problematização	Estimula perguntas, reflexão e análise crítica dos temas estudados.	Muraca e Vittoria (2021); Mance (2021)
Cooperação	Permite que os estudantes aprendam entre si e assumam responsabilidades coletivas.	Silva, Braga, Carvalho e Moreira (2023); Bissacotti e Pavão (2024)
Mediação docente	Organiza a participação e dá direção pedagógica ao processo de aprendizagem.	Neves, Oliveira e Bastos (2021); Figueiredo e Silva (2021)

Fonte: Elaborada pela autora com base em Freire (2021), Gomes e Guerra (2020), Silva, Braga, Carvalho e Moreira (2023) e Bissacotti e Pavão (2024).

Figueiredo e Silva (2021), ao discutirem os círculos de cultura, mostram que o diálogo pode transformar o espaço educativo em lugar de comunicação, formação e participação social. França (2021) também reforça essa dimensão ao tratar dos círculos dialógicos em rede, relacionando o diálogo à educação em direitos humanos e à construção de práticas mais democráticas. A tabela apresentada evidencia que o diálogo não é uma ação isolada, mas uma

prática que envolve escuta, troca, problematização, cooperação e mediação. Esses elementos se articulam na aprendizagem colaborativa porque permitem que os estudantes assumam papel ativo sem que o professor deixe de exercer sua função pedagógica. Pelo contrário, a presença docente torna-se ainda mais importante, pois cabe ao professor organizar o debate, propor problemas, ampliar repertórios e garantir que a participação esteja ligada ao conhecimento.

Bissacotti e Pavão (2024) destacam que o ensino colaborativo exige planejamento, clareza de papéis e condições adequadas para que a cooperação aconteça de fato. Silva e Barbosa (2021), ao tratarem de comunidades de aprendizado, mostram que a solidariedade e a dialogia podem sustentar experiências formativas nas quais os sujeitos se apoiam mutuamente. Desse modo, o diálogo contribui para superar uma lógica escolar excessivamente individualista, na qual cada estudante se preocupa apenas com seu próprio desempenho. Em uma perspectiva colaborativa, aprender também significa ajudar o outro a compreender, aceitar contribuições, rever pensamentos e construir respostas que não nasceriam de forma isolada.

Mance (2021) aborda a ação dialógica em Paulo Freire como uma dimensão ligada à reflexão e à transformação da realidade. Muraca e Vittoria (2021), ao discutirem a força das perguntas freireanas, mostram que a pergunta tem papel decisivo na superação de pensamentos fechados e repetitivos. Essas contribuições ajudam a compreender que o diálogo fortalece a construção coletiva do conhecimento ao impedir a aceitação passiva das informações. O estudante aprende a perguntar, justificar, relacionar e confrontar ideias com respeito. A dúvida passa a ser vista como parte legítima do processo formativo, e não como sinal de incapacidade. Quando a sala de aula acolhe a pergunta, a aprendizagem se torna mais viva, pois abre espaço para investigação, descoberta e participação.

Por fim, o diálogo como base da construção coletiva do conhecimento aponta para uma educação mais democrática. Soares, Bastos e Kellner (2021) ressaltam a atualidade de Paulo Freire ao destacarem as possibilidades de “ser mais”, expressão que remete à capacidade humana de crescer, participar e transformar a realidade. Cassab (2021) reforça essa compreensão ao aproximar Freire do currículo e da educação em ciências, defendendo uma formação que não reduza os sujeitos à condição de objetos. Assim, a aprendizagem colaborativa se fortalece quando os estudantes são reconhecidos como pessoas capazes de pensar, sentir, argumentar e contribuir. O diálogo permite que a sala de aula deixe de ser um espaço de repetição e se torne ambiente de produção coletiva de sentidos, no qual o conhecimento se constrói com participação, rigor e humanidade.

2.2 A contribuição de Paulo Freire para uma educação dialógica

A contribuição de Paulo Freire para uma educação dialógica está relacionada à defesa de uma prática pedagógica comprometida com a humanização dos sujeitos. Freire (2021) questiona a educação baseada na simples transmissão de conteúdos e propõe uma relação educativa em que educador e educando participam do processo de construção do conhecimento. Gomes e Guerra (2020) ressaltam que a perspectiva freireana permanece atual porque denuncia formas autoritárias de ensino e valoriza a palavra como meio de participação. Dessa forma, o diálogo, em Freire, não é apenas uma técnica para tornar a aula mais dinâmica; é um princípio ético e pedagógico que reconhece o estudante como sujeito histórico, social e cultural. Ao propor uma educação dialógica, Freire desloca o centro da prática educativa da imposição para a participação, sem retirar do professor sua responsabilidade pela mediação do conhecimento.

Freire e Shor (2021) defendem que a sala de aula precisa ser espaço de coragem, pergunta e investigação, pois aprender exige enfrentar dúvidas e contradições. Pereira e Barbosa (2021) reforçam que o pensamento freireano contribui para a formação crítica ao compreender a educação como prática voltada à autonomia e à consciência social. Nessa direção, a educação dialógica promove aprendizagem colaborativa porque recusa a passividade do estudante e incentiva sua participação no processo de aprender. O professor não se limita a falar para uma turma silenciosa; ele provoca, escuta, problematiza e organiza situações nas quais os estudantes possam construir sentidos. Essa prática não significa ausência de rigor, mas outro modo de exercê-lo. O rigor aparece na qualidade das perguntas, na relação com os conteúdos, na escuta atenta e na busca por compreensão mais profunda.

Mance (2021) mostra que a ação dialógica em Paulo Freire está ligada à práxis, isto é, à relação entre reflexão e ação transformadora. França (2021) aproxima essa compreensão da educação em direitos humanos, ao destacar a importância de círculos dialógicos que favoreçam participação e reconhecimento dos sujeitos. Com isso, a educação dialógica ultrapassa o espaço da metodologia e assume um sentido político e social. Ela busca formar pessoas capazes de compreender a realidade, questionar injustiças e participar de forma consciente da vida coletiva. No campo da aprendizagem colaborativa, essa contribuição é fundamental, pois a colaboração não se resume ao trabalho em grupo; ela envolve responsabilidade, solidariedade, diálogo e construção de objetivos comuns.

Figueiredo e Silva (2021) destacam os círculos de cultura como espaços de comunicação e formação social, nos quais os sujeitos participam a partir de suas experiências e de seus temas significativos. Muraca e Vittoria (2021) também reforçam a importância das perguntas freireanas, especialmente para enfrentar formas de pensamento fechadas, repetitivas e

pouco críticas. A educação dialógica inspirada em Freire, portanto, ensina que a pergunta tem valor pedagógico. Quando o estudante pergunta, ele revela sua relação com o conteúdo e abre caminho para novas aprendizagens. Quando o professor pergunta, ele convida o grupo a pensar, justificar e construir argumentos. Esse movimento favorece a aprendizagem colaborativa porque transforma a sala de aula em espaço de investigação conjunta, no qual o conhecimento não é apenas recebido, mas reconstruído pelos sujeitos envolvidos.

Neves, Oliveira e Bastos (2021) indicam que a constituição dos sujeitos ocorre por meio da linguagem, das relações e da interação social. Silva, Braga, Carvalho e Moreira (2023) mostram que a aprendizagem dialógica contribui para práticas formativas mais participativas, especialmente quando reconhece a importância da troca entre os sujeitos. Assim, a educação freireana parte da realidade dos estudantes, mas não permanece presa a ela. O professor utiliza as experiências do grupo como ponto de partida para ampliar compreensões, apresentar novos conceitos e aprofundar análises. Essa postura fortalece a aprendizagem colaborativa porque respeita o estudante sem limitar sua formação ao que ele já sabe. O diálogo, nesse caso, torna-se ponte entre experiência vivida e conhecimento sistematizado.

A atualidade de Paulo Freire aparece, ainda, diante dos desafios das escolas brasileiras, marcadas por desigualdades sociais, dificuldades de participação e permanência de práticas tradicionais. Soares, Bastos e Kellner (2021) ressaltam, no contexto do centenário de Freire, a ideia de “ser mais”, que expressa a possibilidade humana de crescer e transformar a realidade. Cassab (2021), ao relacionar Freire ao currículo e à educação em ciências, defende uma formação que não trate os estudantes como objetos, mas como sujeitos de pensamento e ação. Essa compreensão é importante porque a aprendizagem colaborativa depende de uma visão de educação que valorize

os sujeitos em sua integralidade. O estudante não é apenas alguém que precisa acertar respostas; é uma pessoa que interpreta o mundo, convive com desafios e pode contribuir para a aprendizagem coletiva.

Pereira e Fossá (2021) relacionam a pedagogia freireana ao protagonismo comunicativo e à cidadania, mostrando que a palavra tem papel formativo na participação social. Bissacotti e Pavão (2024) destacam que o ensino colaborativo exige condições concretas de organização, planejamento e mudança de práticas pedagógicas. Esses apontamentos ajudam a compreender que a contribuição de Freire não se restringe ao plano teórico. Sua proposta exige que a escola repense a forma como organiza a aula, o lugar da fala dos estudantes, o papel do professor e a construção do conhecimento. O diálogo, para ser efetivo, precisa aparecer nas atividades, nas avaliações, nas rodas de conversa, nos debates, nas pesquisas em grupo e nas relações cotidianas. Assim, a educação dialógica passa a orientar a cultura da sala de aula.

Silva e Barbosa (2021) demonstram que comunidades de aprendizado podem se fortalecer pela solidariedade e pela dialogia, enquanto Gomes e Guerra (2020) reafirmam a importância da educação dialógica para a superação de práticas autoritárias. A aprendizagem colaborativa encontra nesse pensamento uma base sólida, pois depende de relações pedagógicas nas quais todos possam participar de maneira significativa. Com Freire, compreende-se que o diálogo não é um detalhe da aula, mas uma forma de construir conhecimento, formar consciência crítica e tornar a educação mais humana.

2.3 A interação entre professor e estudante no processo de aprendizagem

A interação entre professor e estudante é essencial para que a aprendizagem se desenvolva de maneira significativa, participativa e colaborativa. Freire (2021) compreende que educador e educando se formam em uma relação de troca, na qual ambos participam do processo educativo, ainda que tenham responsabilidades diferentes. Freire e Shor (2021) reforçam que a sala de aula deve ser espaço de diálogo e coragem intelectual, pois a aprendizagem exige abertura para perguntas, dúvidas e contradições. Nessa perspectiva, o professor não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador que organiza situações de aprendizagem, provoca reflexão e favorece a participação dos estudantes. O educando, por sua vez, não é visto como sujeito passivo, mas como alguém que interpreta, pergunta, argumenta e colabora com o grupo.

Gomes e Guerra (2020) destacam que a educação dialógica pressupõe uma relação menos verticalizada entre professor e estudante, baseada na escuta e no reconhecimento da experiência do outro. Silva, Braga, Carvalho e Moreira (2023) associam a aprendizagem dialógica à construção de práticas formativas participativas, nas quais o conhecimento se desenvolve pela interação entre os sujeitos. Essa compreensão permite afirmar que a qualidade da relação pedagógica interfere diretamente no modo como o estudante se envolve com o conteúdo. Quando há abertura para o diálogo, o estudante tende a se sentir mais seguro para expor suas dúvidas, apresentar suas ideias e participar das atividades coletivas. Ao contrário, quando a relação é marcada pelo medo, pela rigidez excessiva ou pelo silenciamento, a aprendizagem pode se tornar limitada e pouco significativa.

Pereira e Fossá (2021) relacionam o protagonismo comunicativo à formação cidadã, indicando que os sujeitos precisam ter condições de se expressar e participar. Silva e Barbosa (2021) mostram que comunidades de aprendizado podem nascer da solidariedade e da dialogia, o que reforça a importância de relações educativas mais cooperativas. No cotidiano escolar, muitos estudantes evitam participar por receio de errar, de serem julgados ou de terem suas falas desvalorizadas. Por isso, o professor precisa construir um ambiente em que a dúvida seja compreendida como parte do processo de aprender. Quando o erro é tratado como oportunidade de reflexão, e não como motivo de constrangimento, a interação se torna mais produtiva e favorece a aprendizagem colaborativa.

Neves, Oliveira e Bastos (2021) apontam que o conhecimento se constitui por meio da linguagem e das relações sociais. Figueiredo e Silva (2021), ao discutirem os círculos de cultura, demonstram que a comunicação entre os participantes pode formar sujeitos mais conscientes de sua própria realidade. Essa relação entre linguagem e aprendizagem mostra que o estudante aprende não apenas ao ouvir explicações, mas também ao falar, perguntar, comparar ideias e elaborar respostas com os colegas. A interação entre professor e estudante permite que o conteúdo seja ajustado, retomado, ampliado e relacionado às experiências do grupo. Uma pergunta feita por um estudante pode revelar uma dificuldade coletiva; uma intervenção do professor pode abrir novas possibilidades de compreensão. Assim, o diálogo transforma a aula em um processo dinâmico, no qual o conhecimento se desenvolve em movimento.

A autoridade docente, nessa perspectiva, não desaparece; ela se transforma. Mance (2021) apresenta a ação dialógica como dimensão associada à reflexão e à transformação da realidade, o que exige uma prática pedagógica consciente e comprometida. França (2021) relaciona os círculos dialógicos à educação em direitos humanos, reforçando que o diálogo precisa estar ligado

ao respeito, à dignidade e à participação. O professor continua responsável pelo planejamento, pela seleção dos conteúdos, pela mediação das atividades e pela avaliação do processo. No entanto, sua autoridade não se sustenta pela imposição do silêncio, mas pela capacidade de conduzir a aprendizagem com ética, clareza e abertura. Uma autoridade dialógica orienta, organiza e problematiza; não anula a voz dos estudantes.

Muraca e Vittoria (2021) destacam que as perguntas freireanas ajudam a problematizar a realidade e a enfrentar pensamentos fechados. Cassab (2021) defende uma educação que não transforme os sujeitos em objetos do currículo, mas os reconheça como participantes da construção do conhecimento. Na interação entre professor e estudante, a pergunta tem função decisiva, pois desloca a aula de uma lógica puramente expositiva para uma experiência investigativa. O professor que pergunta convida o estudante a pensar e a justificar suas respostas. O estudante que pergunta revela envolvimento, curiosidade e desejo de compreender. Essa troca favorece o pensamento crítico e contribui para a aprendizagem colaborativa, pois o grupo passa a construir sentidos a partir das dúvidas e interpretações compartilhadas.

Bissacotti e Pavão (2024) observam que o ensino colaborativo apresenta desafios, pois requer planejamento, corresponsabilidade e clareza sobre os papéis de cada participante. Soares, Bastos e Kellner (2021) retomam a atualidade do pensamento freireano ao valorizar a possibilidade de os sujeitos “serem mais”, participarem e ampliarem sua compreensão da realidade. Esses aspectos mostram que a interação entre professor e estudante não pode depender apenas da espontaneidade. Ela precisa ser planejada por meio de metodologias que estimulem a participação, como debates, rodas de conversa, projetos em grupo, estudos de caso e atividades de problematização. Quando essas práticas são bem conduzidas, o estudante passa a compreender que sua

aprendizagem também depende de sua participação e de sua colaboração com os colegas.

Pereira e Barbosa (2021) reforçam que o pensamento freireano contribui para uma formação crítica e humanizadora, enquanto Gomes e Guerra (2020) evidenciam que a educação dialógica propõe relações pedagógicas mais democráticas. Quando professor e estudante dialogam, o conhecimento deixa de circular em uma única direção e passa a ser construído por meio de trocas orientadas, respeitosas e significativas. Essa relação favorece a autonomia, a cooperação e o compromisso com a aprendizagem coletiva. Por isso, o diálogo deve ser compreendido como parte central da prática docente e não como recurso secundário.

2.4 O diálogo como estratégia para participação, cooperação e pensamento crítico

O diálogo é uma estratégia pedagógica capaz de ampliar a participação dos estudantes, fortalecer a cooperação e desenvolver o pensamento crítico. Freire (2021) compreende que a educação deve possibilitar aos sujeitos a leitura do mundo e a participação consciente na realidade. Gomes e Guerra (2020) também reforçam que a educação dialógica se contrapõe à passividade, pois valoriza a experiência do educando e sua presença ativa no processo de aprendizagem. Nesse sentido, participar não significa apenas responder a perguntas feitas pelo professor, mas envolver-se no processo de construção do conhecimento. Quando o estudante fala, escuta, argumenta e reconsidera suas ideias, ele passa a ocupar um lugar mais ativo na sala de aula. O diálogo permite que essa participação ocorra de modo organizado, respeitoso e vinculado aos objetivos pedagógicos.

A cooperação, por sua vez, depende de relações em que os sujeitos compreendam a importância da responsabilidade coletiva. Silva, Braga, Carvalho e Moreira (2023) mostram que a aprendizagem dialógica favorece práticas formativas baseadas na interação e no compartilhamento de saberes. Bissacotti e Pavão (2024) destacam que o ensino colaborativo exige planejamento e condições concretas, pois a simples formação de grupos não garante colaboração. Para que os estudantes cooperem, é necessário que haja objetivos comuns, tarefas bem orientadas, escuta entre os participantes e mediação do professor. O diálogo atua como elemento organizador desse processo, pois ajuda o grupo a distribuir funções, resolver conflitos, negociar ideias e construir respostas de forma conjunta. A cooperação nasce, portanto, de uma prática em que todos se reconhecem como responsáveis pelo próprio aprendizado e pelo dos colegas.

O pensamento crítico se fortalece quando os estudantes são estimulados a questionar, interpretar e justificar suas posições. Freire e Shor (2021) defendem que a educação precisa cultivar a coragem de perguntar, pois a pergunta abre espaço para a reflexão e impede que o conhecimento seja tratado como verdade pronta. Muraca e Vittoria (2021) também valorizam a força das perguntas freireanas como forma de problematizar discursos fechados e simplistas. Nesse contexto, o diálogo permite que os estudantes comparem argumentos, percebam contradições, analisem diferentes pontos de vista e construam opiniões mais fundamentadas. O pensamento crítico não se desenvolve apenas pela exposição de conteúdos, mas pela oportunidade de discutir, relacionar, questionar e reconstruir ideias. A aprendizagem colaborativa se beneficia desse processo, pois o grupo torna-se um espaço de investigação e elaboração coletiva.

Tabela 2 – Relação entre diálogo, participação, cooperação e pensamento crítico

Elemento formativo	Como se expressa na prática pedagógica	Resultado esperado na aprendizagem
Participação	Estudantes falam, escutam, perguntam e contribuem com ideias.	Maior envolvimento nas atividades e valorização da voz discente.
Cooperação	O grupo divide responsabilidades e constrói respostas coletivas.	Fortalecimento da aprendizagem colaborativa e da solidariedade.
Pensamento crítico	Os sujeitos analisam argumentos, questionam informações e problematizam a realidade.	Formação de estudantes mais reflexivos e autônomos.
Mediação dialógica	O professor organiza debates, orienta atividades e favorece a escuta respeitosa.	Aprendizagem mais significativa e relações pedagógicas democráticas.
Responsabilidade coletiva	Cada participante contribui para o próprio avanço e para o avanço dos colegas.	Construção de vínculos, respeito e compromisso com o grupo.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Freire (2021), Freire e Shor (2021), Silva, Braga, Carvalho e Moreira (2023) e Bissacotti e Pavão (2024).

França (2021) relaciona o diálogo à educação em direitos humanos, destacando sua importância para a construção de espaços formativos mais democráticos. Pereira e Fossá (2021) associam o protagonismo comunicativo à cidadania, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que preparem os estudantes para participar da vida social. A tabela apresentada mostra que o diálogo não atua apenas no plano da comunicação, mas também na formação de atitudes. Ao aprender a participar, cooperar e pensar criticamente, o estudante desenvolve habilidades importantes para a convivência social. A escola, nesse sentido, não forma apenas para o domínio de conteúdos, mas também para a escuta, para a responsabilidade e para a atuação coletiva.

Figueiredo e Silva (2021) demonstram que os círculos de cultura possibilitam espaços de comunicação e formação de sujeitos sociais. Silva e Barbosa (2021) mostram que comunidades de aprendizado podem ser

sustentadas pela solidariedade e pela dialogia. Essas contribuições indicam que o diálogo favorece a criação de comunidades de aprendizagem, nas quais os sujeitos se apoiam e compartilham responsabilidades. Em uma sala de aula orientada por essa lógica, os estudantes não competem o tempo todo entre si, mas são convidados a aprender com as diferenças. A fala de um colega pode ajudar outro a compreender determinado conteúdo, assim como uma dúvida compartilhada pode favorecer a aprendizagem de toda a turma. O diálogo, portanto, transforma a cooperação em prática concreta e não apenas em discurso pedagógico.

Neves, Oliveira e Bastos (2021) reforçam que a linguagem e a interação social participam diretamente da constituição dos sujeitos. Cassab (2021), ao dialogar com Paulo Freire no campo do currículo, defende uma educação que não trate os estudantes como objetos, mas como sujeitos capazes de pensar e agir. A participação crítica nasce quando o estudante percebe que sua palavra tem valor e que o conhecimento escolar pode dialogar com sua realidade. Isso não significa abandonar os conteúdos, mas trabalhá-los de maneira mais viva, contextualizada e reflexiva. Quando o professor propõe debates, análise de problemas, rodas de conversa e atividades em grupo, cria oportunidades para que os estudantes desenvolvam argumentação, escuta e tomada de decisão.

Mance (2021) compreende a ação dialógica como prática ligada à transformação da realidade, o que aproxima o diálogo da formação ética e social dos sujeitos. Soares, Bastos e Kellner (2021) ressaltam a atualidade do pensamento freireano ao destacar a possibilidade humana de “ser mais”, aprender e transformar as condições de existência. Nessa perspectiva, o diálogo favorece a participação porque dá voz aos estudantes; fortalece a cooperação porque organiza a construção coletiva; e desenvolve o pensamento crítico porque estimula perguntas e problematizações. Esses três elementos se articulam e tornam a aprendizagem colaborativa mais profunda. Uma turma

que dialoga aprende a lidar com conflitos, a respeitar diferenças e a buscar soluções coletivas para os desafios do processo educativo.

Portanto, o diálogo como estratégia pedagógica contribui para uma educação mais participativa, cooperativa e crítica. Pereira e Barbosa (2021) reforçam que a educação inspirada em Paulo Freire favorece a formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a realidade social. Gomes e Guerra (2020) evidenciam que a educação dialógica permanece necessária para enfrentar práticas escolares marcadas pela imposição e pelo silêncio. Ao promover a circulação da palavra, o diálogo cria condições para que os estudantes participem de forma mais ativa, aprendam em colaboração e desenvolvam maior capacidade de análise. Dessa forma, a aprendizagem colaborativa torna-se mais significativa quando o diálogo deixa de ser uma atividade ocasional e passa a orientar a prática pedagógica cotidiana.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada nos permitiu compreender que o diálogo é elemento essencial para a promoção da aprendizagem colaborativa, pois favorece a participação dos estudantes, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Quando o ambiente pedagógico se organiza a partir da escuta, da problematização e da cooperação, o processo educativo se torna mais significativo e humanizado. O estudante deixa de ser visto apenas como receptor de informações e passa a ser reconhecido como sujeito ativo, capaz de contribuir para o próprio aprendizado e para o aprendizado do grupo.

Também se verificou que a contribuição de Paulo Freire permanece fundamental para pensar uma educação dialógica. Sua proposta ajuda a superar práticas autoritárias e mecânicas, defendendo uma relação pedagógica baseada no respeito, na palavra, na participação e na leitura crítica da realidade.

O diálogo, nessa perspectiva, não é apenas uma técnica de ensino, mas um princípio formativo que orienta uma educação comprometida com a dignidade humana e com a transformação social.

O professor continua sendo responsável pela mediação do conhecimento, pelo planejamento e pela condução do processo pedagógico, mas sua atuação se fortalece quando se baseia na escuta e na valorização da participação dos estudantes. O estudante, por sua vez, aprende de forma mais significativa quando encontra espaço para perguntar, argumentar, cooperar e relacionar o conteúdo escolar à sua realidade.

Conclui-se que o diálogo contribui para uma escola mais democrática, participativa e crítica. Embora ainda existam desafios, como a permanência de práticas tradicionais, desigualdades sociais e dificuldades institucionais, a educação orientada pelo diálogo pode fortalecer a autonomia, a cooperação e o pensamento crítico. Promover a aprendizagem colaborativa por meio do diálogo significa defender uma prática pedagógica mais humana, inclusiva e comprometida com a formação de sujeitos capazes de conviver, participar e transformar a realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

BISSACOTTI, Cíntia; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Desafios para operar o ensino colaborativo no contexto educacional.** *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 31, e15764, 2024. DOI: 10.5335/rep.v31.15764.

CASSAB, Mariana. **Contra ser coisa: diálogos entre Paulo Freire, o currículo e a educação em ciências.** *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 26, n. especial 2, e26040, 2021.

FIGUEIREDO, Allan Diêgo Rodrigues; SILVA, André Gustavo Ferreira da. **Reflexões em torno dos círculos de cultura na perspectiva freireana: um**

espaço-tempo de comunicar-formar sujeitos sociais. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 165-178, 2021.

FRANÇA, Fabiane Freire. **Educação em direitos humanos e a atualidade do pensamento de Paulo Freire: a produção de círculos dialógicos em rede.** *Jornal de Políticas Educacionais / NESEF*, Curitiba, v. 10, n. 2, 2021. DOI: 10.5380/nesev10i2.83203.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Edição especial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Cláudia Suely Ferreira; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. **Educação dialógica: a perspectiva de Paulo Freire para o mundo da educação.** *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 4-15, 2020. DOI: 10.14393/REP-2020-52847.

MANCIE, Euclides André. **Gnoseologia, epistemologia e teoria da ação dialógica em Paulo Freire.** *Jornal de Políticas Educacionais / NESEF*, Curitiba, v. 10, n. 2, 2021. DOI: 10.5380/nesev10i2.83202.

MURACA, Mariateresa; VITTORIA, Paolo. **A força das perguntas freirianas na época das redes sociais: problematizando fanatismo e homologação.** *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 26, n. especial 2, e26043, 2021.

NEVES, Joana d'Arc Vasconcelos; OLIVEIRA, Gislene da Silva; BASTOS, Sandra Nazaré Dias. **A produção do conhecimento e a constituição de sujeitos: diálogos com os diferentes Vygotsky, Bakhtin e Freire.** *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 43-57, 2021.

PEREIRA, Fabiana da Costa; FOSSÁ, Ivete. **Pedagogias de Paulo Freire: educando para a cidadania com protagonismo na comunicação.** *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 29-42, 2021.

PEREIRA, Rosilene de Oliveira; BARBOSA, Regina Coeli. **Reflexões acerca do pensamento de Paulo Freire sobre educação.** *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 26, n. especial 2, e26037, 2021.

SILVA, Renata Nascimento da; BARBOSA, Zilda Martins. **Comunidade de aprendizado na pós-graduação: cursos preparatórios em uma dialogia que nasce da solidariedade.** *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 149-164, 2021.

SILVA, Vivian Massullo; BRAGA, Fabiana Marini; CARVALHO, Amanda de; MOREIRA, Raquel. **Formação pedagógica em aprendizagem dialógica: contribuições para a formação de professores/as em tempos de distanciamento social.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, e37653, 2023. DOI: 10.1590/0102-469837653.

SOARES, Ismar de Oliveira; BASTOS, Pablo Nabarrete; KELLNER, Douglas. **Apresentação dossiê “100 anos de Paulo Freire”: as possibilidades de ser mais!** *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 2-8, 2021.

EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR: A RELAÇÃO ENTRE CULTURA E PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

**Ana Paula Cunha Viana de Souza; Angélica Bispo de Souza; Arielle
Cristhine da Silva; Avameire Souza Oliveira de Almeida Bessa;
Cleici Oliveira dos Santos; Dionne de Siqueira Azevedo; Eliana
Candida Borges; Fabiana de Souza Caetano; Jozivane Ferreira Silva
Rodrigues; Salviana Rodrigues Xavier.**



RESUMO

No decorrer deste capítulo, analisaremos a relação entre educação e cultura popular nos processos de construção do conhecimento, considerando a importância dos saberes produzidos nas vivências comunitárias, tradições, práticas sociais e experiências coletivas. Parte-se da compreensão de que a escola não deve limitar-se à transmissão de conteúdos formais, pois o conhecimento também se constrói por meio da memória, da identidade, da oralidade, da ancestralidade e do diálogo entre diferentes formas de saber. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica, com base em produções acadêmicas nacionais recentes que discutem educação popular, cultura, saberes tradicionais, identidade cultural, currículo, educação indígena, quilombola e práticas pedagógicas de resistência. A análise evidencia que a valorização da cultura popular contribui para uma aprendizagem mais significativa, crítica e próxima da realidade dos estudantes. Conclui-se que uma educação comprometida com os saberes populares fortalece a identidade dos sujeitos, amplia a participação social e favorece práticas educativas mais democráticas, inclusivas e transformadoras.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre educação e cultura popular ocupa lugar central nas discussões sobre práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e próximas da realidade social dos estudantes. A cultura popular expressa modos de vida, memórias, tradições, linguagens, crenças, manifestações artísticas, práticas comunitárias e saberes construídos historicamente por diferentes grupos sociais. Nesse sentido, o processo educativo não pode ser compreendido apenas como transmissão de conteúdos escolares, pois envolve também experiências, identidades e formas de compreender o mundo. Pedrosa (2021) e Botelho et

al. (2021) contribuem para essa reflexão ao tratarem da educação popular como prática vinculada ao reconhecimento dos sujeitos, de seus territórios e de seus conhecimentos. Do mesmo modo, Dantas et al. (2024) reforçam que os saberes produzidos no cotidiano podem romper com modelos educativos distantes da vida concreta das comunidades.

A construção do conhecimento torna-se mais significativa quando os saberes escolares dialogam com a cultura vivida pelos estudantes. A escola, ao considerar as experiências familiares, comunitárias, religiosas, artísticas, territoriais e históricas dos sujeitos, amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a participação ativa no processo formativo. Santos Tupinambá e Almeida (2024) destacam a relevância da educação escolar indígena no reconhecimento de formas próprias de aprender e ensinar, enquanto Alves-Brito (2021) evidencia os desafios de articular conhecimentos científicos com a realidade quilombola. Nessa mesma direção, Tiriba e Rodrigues (2024) mostram que povos e comunidades tradicionais produzem práticas formativas ligadas ao território, à natureza e à coletividade, aspectos fundamentais para compreender a educação como processo cultural, social e humano.

A justificativa deste trabalho está na necessidade de refletir sobre uma educação que reconheça os saberes populares como parte legítima da formação humana. Muitas práticas escolares ainda valorizam predominantemente o conhecimento formal, deixando em segundo plano as experiências culturais dos estudantes e de suas comunidades. Essa separação pode provocar distanciamento entre escola e realidade social, dificultando o pertencimento, a participação e a aprendizagem crítica. Diante disso, este estudo parte da seguinte problemática: de que forma a cultura popular contribui para os processos de construção do conhecimento no contexto educativo?

O objetivo geral deste trabalho é analisar a relação entre educação e cultura popular nos processos de construção do conhecimento. Como

objetivos específicos, busca-se compreender a cultura popular como fonte de saberes educativos; discutir o diálogo entre saber científico e saber popular; refletir sobre a valorização da identidade cultural no processo educativo; e analisar a educação popular como prática de transformação social.

A metodologia adotada consiste em pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em artigos científicos, livros e produções acadêmicas nacionais publicadas nos últimos cinco anos. Foram utilizados como descritores de busca: “educação popular”, “cultura popular”, “saberes populares”, “construção do conhecimento”, “identidade cultural”, “educação indígena”, “educação quilombola”, “currículo cultural” e “saberes tradicionais”. Como critérios de inclusão, foram selecionadas produções brasileiras, recentes, disponíveis em bases acadêmicas, periódicos científicos ou editoras universitárias, relacionadas ao tema da educação e da cultura popular. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados textos sem autoria identificada, materiais sem relação direta com o tema, publicações estrangeiras, documentos sem dados editoriais completos e produções anteriores ao recorte temporal estabelecido, salvo quando indispensáveis à fundamentação teórica.

2 EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Este capítulo discute a relação entre educação e cultura popular como dimensão essencial para a construção do conhecimento. A discussão parte da compreensão de que os sujeitos aprendem a partir de suas experiências, memórias, vínculos sociais, práticas culturais e formas de participação no mundo. Assim, a escola não deve tratar a cultura popular como elemento secundário ou apenas ilustrativo, mas como parte constitutiva da formação humana. A partir das contribuições de autores nacionais recentes, aborda-se a

cultura popular como fonte de saberes educativos, o diálogo entre conhecimento científico e conhecimento popular, a valorização da identidade cultural e a educação popular como prática voltada à transformação social.

2.1 A cultura popular como fonte de saberes educativos

A cultura popular constitui uma fonte significativa de saberes educativos porque reúne experiências, práticas e conhecimentos produzidos nas relações sociais, familiares, comunitárias e territoriais. Pedrosa (2021) compreende a educação popular como um campo marcado por lutas, saberes e formas de reconhecimento dos sujeitos, enquanto Botelho et al. (2021) evidenciam que os processos formativos se fortalecem quando partem da realidade vivida pelas pessoas. Nessa perspectiva, a cultura popular não representa um conhecimento menor ou informal sem valor pedagógico, mas uma forma legítima de interpretar o mundo, transmitir valores, organizar a vida coletiva e produzir aprendizagens. As festas tradicionais, as narrativas orais, os ofícios, as práticas religiosas, as músicas, as danças, os modos de plantar, cozinhar, cuidar e conviver revelam formas de conhecimento que atravessam gerações e contribuem para a formação dos sujeitos.

Dantas et al. (2024) mostram que a educação popular se constrói no chão das experiências, em práticas que rompem com modelos rígidos e distantes da realidade social. Tiriba e Rodrigues (2024) também indicam que povos e comunidades tradicionais produzem práticas educativo-formativas integradas ao território, à natureza e à coletividade. Isso significa que o conhecimento não nasce apenas nos livros ou nos espaços formais de ensino, mas também nas relações estabelecidas no cotidiano. Ao considerar tais experiências, a educação passa a valorizar a escuta, a memória, a participação

e a troca de saberes, criando condições para que os estudantes se percebam como sujeitos capazes de contribuir para a construção do conhecimento.

Quando o professor relaciona temas científicos, históricos, linguísticos ou artísticos às experiências culturais dos estudantes, o aprendizado deixa de ser abstrato e passa a dialogar com situações reconhecíveis. Duarte e Neira (2023), ao tratarem do currículo cultural na Educação Física, apontam que as práticas corporais e culturais presentes no cotidiano podem compor experiências pedagógicas significativas. Nunes et al. (2021) reforçam essa compreensão ao discutirem vivência e experiência como dimensões importantes do currículo cultural. Assim, jogos populares, brincadeiras, danças, esportes comunitários e expressões corporais não devem ser vistos apenas como atividades recreativas, mas como manifestações que carregam história, identidade, pertencimento e formas de leitura do mundo.

Santos Tupinambá e Almeida (2024) destacam que a educação escolar indígena envolve formas próprias de produzir, organizar e transmitir conhecimento, muitas vezes invisibilizadas por modelos escolares padronizados. Alves-Brito (2021), ao discutir a educação escolar quilombola, mostra que o ensino de áreas científicas pode dialogar com a ancestralidade, o território e a memória coletiva. Essas contribuições ajudam a compreender que a cultura popular não é homogênea, pois envolve diferentes grupos, histórias e experiências sociais. Ao reconhecer essa diversidade, a escola combate apagamentos culturais e amplia o respeito às formas de existência de povos indígenas, comunidades quilombolas, populações do campo, periferias urbanas e demais grupos sociais que produzem conhecimentos em seus próprios contextos.

Reis (2023) aborda a ancestralidade como elemento importante para pensar a educação em diálogo com outras temporalidades, memórias e modos de vida. Demarchi, Nito e Scifoni (2025) defendem uma pedagogia do patrimônio cultural associada a conflitos, apagamentos e práticas educativas

de resistência. Desse modo, aprender sobre a cultura popular não significa apenas conhecer costumes ou manifestações culturais, mas compreender as disputas, silenciamentos e resistências presentes na história dos grupos sociais. A escola, ao trabalhar com patrimônios, memórias e práticas culturais locais, pode fortalecer a autoestima dos estudantes e contribuir para que eles reconheçam o valor de suas origens.

Figueiredo e Silva (2021), ao analisarem experiências educativas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, evidenciam que a construção de saberes pode estar associada à organização coletiva, à mística, à luta social e à emancipação. Santos e Pirró (2025), ao discutirem grafite, pixo e arte urbana, mostram que expressões culturais presentes nos espaços públicos também comunicam identidades, tensões e formas de resistência. Com isso, a cultura popular amplia a compreensão de educação, pois permite observar que o conhecimento se produz nas ruas, nos territórios, nos movimentos sociais, nas comunidades e nas práticas artísticas que expressam a vida cotidiana.

Vianna (2023) contribui para esse debate ao tratar do encontro de saberes como proposta de transformação social, indicando a necessidade de aproximação entre universidades, mestres populares e conhecimentos tradicionais. Silva e Krupczak (2025), ao abordarem a etnoquímica na formação de licenciandos em Educação do Campo, também demonstram que os saberes culturais podem enriquecer a formação docente e o ensino científico. Dessa forma, a cultura popular oferece caminhos para uma educação mais contextualizada, plural e humana, pois reconhece que todo sujeito traz consigo experiências que podem contribuir para a aprendizagem coletiva.

2.2 O diálogo entre saber científico e saber popular

O diálogo entre saber científico e saber popular é essencial para que a educação se torne mais próxima da realidade dos estudantes e mais comprometida com a formação crítica. Pedrosa (2021) compreende a educação popular como um campo em que os saberes das comunidades precisam ser reconhecidos em sua força política, histórica e social. Botelho et al. (2021), ao discutirem experiências formativas em educação popular, mostram que a aprendizagem se fortalece quando os sujeitos participam da construção dos conhecimentos e não apenas recebem informações prontas. Nesse sentido, o saber científico não deve ser tratado como oposição ao saber popular, mas como uma forma de conhecimento que pode dialogar com experiências acumuladas nas práticas cotidianas, nos territórios e nas relações comunitárias.

A aproximação entre esses saberes exige respeito às formas como diferentes grupos sociais compreendem a vida, a natureza, o corpo, a saúde, o trabalho e a convivência. Dantas et al. (2024) indicam que os saberes populares nascem de práticas que desafiam modelos fixos e centralizadores, pois partem de experiências vividas. Tiriba e Rodrigues (2024) reforçam essa perspectiva ao analisarem povos e comunidades tradicionais da Amazônia, cujas práticas educativas se vinculam à integração entre seres humanos e natureza. Assim, quando a escola trabalha conteúdos científicos sem considerar o contexto cultural dos estudantes, corre o risco de produzir uma aprendizagem distante e pouco significativa. Por outro lado, quando relaciona teoria e vivência, cria condições para que o estudante compreenda a ciência como parte da vida social.

Silva e Krupczak (2025) mostram que a etnoquímica contribui para a formação de licenciandos em Educação do Campo ao aproximar conhecimentos químicos de práticas culturais e produtivas. Alves-Brito

(2021) aponta desafios e possibilidades para o ensino de Física e Astronomia na educação escolar quilombola, especialmente quando os conteúdos são articulados ao território, à memória e à ancestralidade. Dessa forma, o ensino científico deixa de ser apresentado como um conjunto de fórmulas ou conceitos isolados e passa a ser compreendido a partir de experiências que os estudantes reconhecem em seu cotidiano.

Santos Tupinambá e Almeida (2024) destacam que a educação escolar indígena no Brasil envolve debates sobre autonomia, território, língua, cultura e formas próprias de produzir conhecimento. Reis (2023), ao dialogar com a ancestralidade, chama atenção para a necessidade de pensar a educação em outros ritmos, sentidos e referências culturais. O diálogo entre saber científico e saber popular, nesse contexto, não significa adaptar superficialmente conteúdos escolares, mas reconhecer que há outras racionalidades e modos de conhecer. A escola precisa abrir espaço para que essas formas de saber não sejam apagadas, folclorizadas ou reduzidas a exemplos ocasionais.

Duarte e Neira (2023) mostram que o currículo cultural permite que experiências corporais e manifestações culturais sejam tratadas como conhecimentos relevantes no espaço escolar. Nunes et al. (2021) contribuem ao indicar que vivência e experiência são elementos que ajudam a pensar uma educação mais conectada ao sujeito. A partir disso, o professor pode propor atividades que relacionem conteúdos escolares às práticas culturais da comunidade, como brincadeiras, danças, culinária, medicina popular, agricultura familiar, festas, narrativas orais e expressões artísticas. Esse movimento favorece a participação dos estudantes e valoriza seus repertórios culturais.

Tabela 1 – Diálogo entre saber científico e saber popular no processo educativo

Dimensão educativa	Saber científico	Saber popular	Possibilidade pedagógica
Origem do conhecimento	Produzido em instituições formais, pesquisas e espaços acadêmicos	Produzido nas vivências comunitárias, familiares e territoriais	Relacionar conceitos escolares às experiências dos estudantes
Forma de transmissão	Aulas, livros, artigos, experimentos e registros sistematizados	Oralidade, prática cotidiana, memória, observação e tradição	Promover rodas de conversa, relatos, oficinas e projetos interdisciplinares
Validação	Métodos científicos, análise crítica e comprovação	Experiência coletiva, uso social e continuidade histórica	Comparar explicações, respeitando contextos e limites de cada saber
Contribuição para a aprendizagem	Amplia conceitos, teorias e interpretações sistematizadas	Aproxima o conteúdo da realidade vivida	Construir aprendizagens significativas e contextualizadas

Fonte: Elaborada pela autora com base em Pedrosa (2021), Botelho et al. (2021), Dantas et al. (2024), Tiriba e Rodrigues (2024), Silva e Krupczak (2025) e Alves-Brito (2021).

O diálogo entre esses conhecimentos também contribui para combater hierarquias que desvalorizam grupos populares, indígenas, quilombolas, camponeses e periféricos. Demarchi, Nito e Scifoni (2025) discutem práticas educativas de resistência ligadas ao patrimônio cultural, mostrando que muitos saberes foram historicamente apagados ou tratados como inferiores. Vianna (2023) aponta o encontro de saberes como proposta capaz de aproximar mestres populares, universidades e processos de transformação social. Esses debates ajudam a compreender que integrar saber científico e saber popular não significa misturar conhecimentos sem critério, mas criar uma relação respeitosa, crítica e contextualizada entre diferentes modos de interpretar a realidade.

Figueiredo e Silva (2021) mostram que a educação vinculada às práticas coletivas pode contribuir para a formação política e emancipatória

dos sujeitos. Arruda e Ferreira (2024), ao proporem uma abordagem para a educação das relações étnico-raciais no ensino de Biologia, evidenciam que o conhecimento escolar também deve enfrentar desigualdades e preconceitos. Assim, a construção do conhecimento torna-se mais rica quando o estudante percebe que sua cultura, sua história e sua comunidade não estão fora da escola, mas fazem parte dela. O saber científico, ao dialogar com o saber popular, não perde sua importância; ao contrário, torna-se mais humano, compreensível e socialmente comprometido.

2.3 A valorização da identidade cultural no processo educativo

A valorização da identidade cultural no processo educativo contribui para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos, sociais e produtores de conhecimento. Reis (2023) mostra que a ancestralidade pode ampliar a compreensão da educação ao aproximá-la da memória, da história e das formas de existência dos povos. Santos Tupinambá e Almeida (2024), ao abordarem a educação escolar indígena, reforçam que os processos educativos precisam considerar línguas, territórios, culturas e modos próprios de aprendizagem. Desse modo, a identidade cultural não deve ser tratada como um tema complementar ou restrito a datas comemorativas, mas como parte da formação humana e da construção do conhecimento. Quando a escola reconhece a história e a cultura dos estudantes, fortalece o pertencimento e cria vínculos mais significativos com a aprendizagem.

A identidade cultural envolve experiências individuais e coletivas que se formam nas relações com a família, a comunidade, o território, a religião, a arte, o trabalho e a memória social. Alves-Brito (2021) evidencia que a educação escolar quilombola enfrenta o desafio de articular ensino científico, ancestralidade e realidade comunitária. Arruda e Ferreira (2024) também

contribuem ao discutir a educação das relações étnico-raciais no ensino de Biologia, indicando a importância de práticas pedagógicas que enfrentem apagamentos e valorizem a diversidade. Nesse sentido, a escola precisa assumir uma postura crítica diante de conteúdos que historicamente ignoraram ou reduziram a presença de povos negros, indígenas, tradicionais e populares na produção do conhecimento.

Pedrosa (2021) compreende a educação popular como espaço de reconhecimento dos saberes e das lutas sociais, enquanto Dantas et al. (2024) defendem práticas que rompem com formas estabelecidas e distantes da vida real. Essa perspectiva permite compreender que o estudante aprende melhor quando sente que sua história tem valor e que sua voz pode ser ouvida. Em muitas situações, a escola reproduz modelos que silenciam modos de falar, vestir, crer, morar e viver. Por isso, trabalhar a identidade cultural é também enfrentar preconceitos e construir relações pedagógicas mais respeitosas.

Santos e Pirró (2025), ao discutirem grafite, pixo e arquitetura nos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro, mostram que a arte urbana comunica experiências, disputas e identidades sociais. Demarchi, Nito e Scifoni (2025) tratam do patrimônio cultural a partir de conflitos, apagamentos e práticas educativas de resistência, o que ajuda a compreender que a cultura também expressa relações de poder. Assim, a escola pode trabalhar com músicas, narrativas, festas, fotografias, memórias de bairro, patrimônios locais, expressões corporais e produções artísticas como formas de reconhecer os estudantes e seus contextos de vida.

Duarte e Neira (2023) apontam que o currículo cultural na Educação Física permite trabalhar práticas corporais como produções sociais carregadas de significado. Nunes et al. (2021) ampliam esse entendimento ao relacionarem vivência e experiência à formação dos sujeitos. Com isso, a identidade cultural deixa de ser apenas um conteúdo a ser explicado e passa a ser vivida

no processo pedagógico. A aula pode tornar-se um espaço de encontro entre diferentes histórias, no qual o estudante compreende tanto a sua cultura quanto a cultura do outro, desenvolvendo respeito, criticidade e sensibilidade social.

Tabela 2 – Contribuições da valorização da identidade cultural na educação

Aspecto Valorizado	Contribuição Para O Estudante	Contribuição Para A Prática Pedagógica
Memória e ancestralidade	Fortalece pertencimento e autoestima	Permite trabalhar história, cultura e identidade de forma contextualizada
Território e comunidade	Aproxima a escola da realidade social	Favorece projetos ligados ao bairro, ao campo, à comunidade e ao patrimônio local
Linguagens e expressões culturais	Reconhece diferentes formas de comunicação e criação	Amplia o uso de músicas, artes, oralidade, danças, narrativas e práticas corporais
Diversidade étnico-racial	Combate preconceitos e apagamentos históricos	Promove práticas pedagógicas antirracistas e inclusivas
Saberes tradicionais e populares	Valoriza conhecimentos produzidos fora da escola	Estimula o diálogo entre experiência cotidiana e conteúdo escolar

Fonte: Elaborada pela autora com base em Reis (2023), Santos Tupinambá e Almeida (2024), Alves-Brito (2021), Arruda e Ferreira (2024), Duarte e Neira (2023) e Demarichi, Nito e Scifoni (2025).

A valorização da identidade cultural também contribui para uma escola mais democrática, pois reconhece que os estudantes não chegam vazios ao espaço escolar. Botelho et al. (2021) mostram que práticas formativas inspiradas na educação popular valorizam a participação e a experiência dos sujeitos. Tiriba e Rodrigues (2024) indicam que comunidades tradicionais constroem aprendizagens integradas à natureza e à vida coletiva. Essas contribuições reforçam que a educação precisa dialogar com diferentes formas de existência. Ao reconhecer identidades culturais diversas, a escola

fortalece o respeito às diferenças e combate práticas de exclusão que afetam estudantes de grupos historicamente marginalizados.

Vianna (2023) aponta que o encontro de saberes propõe uma transformação nas relações entre conhecimentos acadêmicos e populares. Figueiredo e Silva (2021) demonstram que práticas educativas ligadas à coletividade podem formar sujeitos politicamente conscientes e socialmente atuantes. Nesse sentido, valorizar a identidade cultural não significa prender os estudantes a uma tradição fixa, mas permitir que compreendam suas origens, questionem desigualdades e participem da criação de novos sentidos para a vida em sociedade. A educação, quando acolhe identidades, amplia possibilidades de aprendizagem e fortalece a formação de sujeitos críticos, sensíveis e participativos.

2.4 A educação popular como prática de transformação social

A educação popular pode ser compreendida como prática de transformação social porque reconhece os sujeitos como participantes ativos da produção do conhecimento e da mudança da realidade. Pedrosa (2021) evidencia que a educação popular se relaciona a saberes, lutas e processos de reconhecimento coletivo. Botelho et al. (2021) mostram que experiências formativas inspiradas nessa perspectiva valorizam a participação, a escuta e o vínculo com os territórios. Assim, educar não se reduz a transmitir conteúdos, mas envolve criar condições para que as pessoas compreendam sua realidade, identifiquem desigualdades e participem de processos coletivos de transformação. A escola, nesse sentido, torna-se um espaço de formação humana, cidadã e social.

Dantas et al. (2024) apontam que a educação popular se constrói em saberes e práticas que rompem com o estabelecido, especialmente ao

reconhecer experiências invisibilizadas. Figueiredo e Silva (2021) reforçam essa dimensão ao analisarem a educação no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em que a construção de saberes se articula à luta, à mística, à coletividade e à emancipação. Dessa forma, a educação popular não é neutra diante das desigualdades. Ela se compromete com a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo e de atuar para transformá-lo por meio da participação social.

Santos Tupinambá e Almeida (2024) mostram que a educação escolar indígena envolve disputas por reconhecimento, autonomia e valorização cultural. Alves-Brito (2021) destaca que a educação escolar quilombola exige práticas que considerem território, memória e ancestralidade. Essas perspectivas indicam que a educação popular contribui para romper com modelos que desconsideram a diversidade cultural brasileira. Ao abrir espaço para as vozes indígenas, quilombolas, camponesas, periféricas e populares, o processo educativo passa a enfrentar formas de exclusão e a construir caminhos de justiça social.

Vianna (2023) apresenta o encontro de saberes como proposta capaz de aproximar mestres populares, comunidades e instituições acadêmicas. Silva e Krupczak (2025) mostram que a etnoquímica pode contribuir para a formação docente ao articular ciência, cultura e Educação do Campo. Essas contribuições ajudam a compreender que transformar a educação significa também rever quem pode ensinar, quem pode aprender e quais conhecimentos são considerados válidos. Quando a escola reconhece que a comunidade também produz saberes, ela rompe com relações hierárquicas e aproxima o ensino da realidade vivida.

Duarte e Neira (2023) evidenciam que o currículo cultural permite trabalhar manifestações corporais e culturais como conhecimentos importantes para a formação. Nunes et al. (2021) contribuem ao destacar

vivência e experiência como elementos significativos na construção curricular. Isso mostra que a transformação social não ocorre apenas em grandes projetos, mas também nas escolhas cotidianas do professor: nos temas que seleciona, nas vozes que escuta, nos exemplos que utiliza, nas histórias que acolhe e nas práticas que legitima em sala de aula. Cada decisão pedagógica pode aproximar ou afastar o estudante de sua realidade.

Demarchi, Nito e Scifoni (2025) discutem o patrimônio cultural como campo marcado por conflitos e apagamentos, defendendo práticas educativas que resistam ao silenciamento de histórias. Santos e Pirró (2025) mostram que a arte urbana, como o grafite e o pixo, revela formas de expressão que ocupam a cidade e comunicam identidades sociais. Nesse sentido, a educação popular permite ler os espaços, os corpos, as imagens e as manifestações culturais como textos sociais. O estudante aprende a perceber que a cultura não está distante da política, da memória e das disputas por reconhecimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida no decorrer deste estudo nos permitiu compreender que a cultura popular possui papel fundamental nos processos de construção do conhecimento. Os saberes produzidos nas comunidades, nas experiências familiares, nos territórios, nas tradições e nas práticas sociais não devem ser tratados como elementos inferiores ao conhecimento escolar. Ao contrário, eles ampliam as possibilidades de aprendizagem, pois aproximam os conteúdos da realidade vivida pelos estudantes e fortalecem o vínculo entre escola, cultura e sociedade.

Também foi possível perceber que o diálogo entre saber científico e saber popular favorece uma educação mais contextualizada e significativa. Quando a escola reconhece os conhecimentos que os estudantes trazem de

suas vivências, ela contribui para uma formação mais participativa, crítica e humana. Esse diálogo não diminui a importância do conhecimento científico, mas permite que ele seja compreendido de forma mais próxima, concreta e relacionada aos problemas e experiências do cotidiano.

A valorização da identidade cultural mostrou-se indispensável para o fortalecimento da autoestima, do pertencimento e da participação dos estudantes. Ao considerar a diversidade cultural, étnico-racial, territorial e social presente no espaço escolar, a educação contribui para combater apagamentos históricos, preconceitos e práticas excludentes. Dessa forma, a escola pode tornar-se um espaço de reconhecimento, respeito e construção coletiva de saberes.

Conclui-se que a educação popular, ao valorizar a cultura, a memória, a ancestralidade e os saberes comunitários, constitui uma prática de transformação social. Ela permite que os sujeitos compreendam sua realidade, participem de forma ativa do processo educativo e desenvolvam uma postura crítica diante das desigualdades. Assim, uma educação comprometida com a cultura popular contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, solidários e atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES-BRITO, Alan. **Educação escolar quilombola: desafios para o ensino de Física e Astronomia.** *Plurais: Revista Multidisciplinar*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 60-80, 2021. DOI: 10.29378/plurais.2447-9373.2021.v6.n1.12204.

ARRUDA, Maria Auxiliadora de Almeida; FERREIRA, Savio Ricardo Souza. **Educação das relações étnico-raciais no ensino de Biologia: uma proposta didática.** *Revista Docentes*, Fortaleza, v. 9, n. 25, p. 29-39, 2024.

BOTELHO, Bruno Oliveira de; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; BORNSTEIN, Vera Joana; DAVID, Helena Maria Scherlowski Leal; LIMA, Luanda de Oliveira. **Experiências de formação no contexto da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no Sistema Único de Saúde.** *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 25, e200195, 2021. DOI: 10.1590/interface.200195.

DANTAS, Mayana de Azevedo; SILVA, Maria Rocineide Ferreira da; DANTAS, Vera Lúcia de Azevedo; LIMA, Raimundo Félix de. **O chão(-universo) da Educação Popular em Saúde: saberes e práticas que rompem com o estabelecido.** *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 34, e34061, 2024. DOI: 10.1590/S0103-7331202434061pt.

DEMARCHI, João; NITO, Mariana Kimie; SCIFONI, Simone (org.). **Por uma nova pedagogia do patrimônio cultural: conflitos, apagamentos e práticas educativas de resistência.** São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2025. DOI: 10.11606/9788575065174.

DUARTE, Leonardo de Carvalho; NEIRA, Marcos Garcia. **Experiências com o currículo cultural da Educação Física na Educação Infantil.** *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 67, e023028, p. 1-24, 2023. DOI: 10.15210/EDUCACAO.VI67.6689.

FIGUEIREDO, Allan Diêgo Rodrigues; SILVA, André Gustavo Ferreira da. **A educação e a mística no/do MST: percurso ético-político-educativo na construção de saberes e de um povo político emancipado.** *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 23, p. 1-19, 2021. DOI: 10.22196/rp.v22i0.6348.

NUNES, Mario Luiz Ferrari; SILVA, Fidel Machado de Castro; BOSCARIOL, Marina Contarini; NEIRA, Marcos Garcia. **As noções de vivência e experiência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e**

foucaultianas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 32, e20190047, 2021. DOI: 10.1590/1980-6248-2019-0047.

PEDROSA, José Ivo dos Santos. **A Política Nacional de Educação Popular em Saúde em debate: (re)conhecendo saberes e lutas para a produção da Saúde Coletiva.** *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 25, e200190, 2021. DOI: 10.1590/Interface.200190.

REIS, Diego dos Santos. **Educação e ancestralidade em contratempo: nos rastros de Ailton Krenak.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 53, e10377, 2023. DOI: 10.1590/1980531410377.

SANTOS, Denise Kras Borges; PIRRÓ, Lúcia Fernanda de Souza. **Grafite, pixo e arquitetura: a arte urbana nos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro.** *Revista Belas Artes*, São Paulo, v. 49, n. 3, p. 46-65, 2025. DOI: 10.62507/issn.2176-6479.v49i3.754.

SANTOS TUPINAMBÁ, Marcineia Vieira de Almeida; ALMEIDA, Luana Costa. **A produção sobre educação escolar indígena em teses e dissertações no Brasil.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 54, e10855, 2024. DOI: 10.1590/1980531410855.

SILVA, Luiz Everson da; KRUPCZAK, Carla. **A produção brasileira sobre etnoquímica e sua aplicação na formação de licenciandos em Educação do Campo.** *Divers@!*, Curitiba, v. 18, n. 1, 2025. DOI: 10.5380/diver.v18i1.99629.

TIRIBA, Lia; RODRIGUES, Doriedson. **Povos e comunidades tradicionais e práticas educativo-formativas de integração de saberes na Amazônia frente à ruptura do sociometabolismo seres humanos-natureza.** *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 125, 2024.

VIANNA, Letícia Costa Rodrigues. **Encontro de Saberes: o espírito do tempo e o estado da arte de uma proposta de transformação social.** *PragMATIZES: Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura*, Niterói, v. 13, n. 25, p. 267-301, 2023. DOI: 10.22409/pragmatizes.v13i25.58015.

ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS

**Cleyton Genisella Ormond; Eliana Candida Borges; Malvina
Cardoso de Sousa Alves; Marley Pereira Moreno dos Santos; Marta
dos Santos Dourado Souza; Michelly Stefani Dourado Franco Leal;
Patrícia de Oliveira Silva; Patrícia Kenf Gomes de Walle; Valeria
Rodrigues dos Santos; Shirley Terezinha Lino Gama.**



RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a escola como espaço de transformação social, destacando o papel da educação na formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de sua realidade. Parte-se da compreensão de que a escola não se limita à transmissão de conteúdos, pois também contribui para a formação humana, ética, social e política dos sujeitos. Nesse sentido, a educação crítica favorece o desenvolvimento da autonomia, do diálogo, da participação democrática e da capacidade de compreender os desafios sociais. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica, com base em obras de Paulo Freire e em produções acadêmicas nacionais recentes que discutem educação crítica, cidadania, gestão democrática, formação docente, participação escolar e transformação social. A análise evidencia que a escola pode atuar como espaço de emancipação quando valoriza a participação dos estudantes, reconhece a comunidade escolar, fortalece práticas democráticas e promove uma aprendizagem relacionada à vida social. Conclui-se que a educação, quando orientada pela criticidade, pelo compromisso ético e pela participação coletiva, contribui para formar cidadãos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade em que vivem.

1 INTRODUÇÃO

A escola ocupa lugar central na formação dos sujeitos e na construção de uma sociedade mais justa, democrática e participativa. Sua função ultrapassa o ensino de conteúdos escolares, pois envolve convivência, formação ética, desenvolvimento da autonomia, construção de valores e ampliação da consciência social. Freire (2021a) compreende a educação como prática ligada à liberdade, à participação e à capacidade de leitura crítica da realidade, enquanto Saviani (2021) destaca que o pensamento freireano permanece atual

por apresentar uma concepção de educação voltada à transformação das relações sociais. Assim, pensar a escola como espaço de transformação social significa reconhecê-la como um ambiente capaz de contribuir para que os estudantes compreendam o mundo, questionem injustiças e participem de forma mais consciente da vida coletiva.

A formação de cidadãos críticos exige uma educação que valorize o diálogo, a participação e o compromisso com a realidade concreta dos sujeitos. Freire (2021b) defende que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, postura ética e abertura à construção coletiva do conhecimento. Carvalho, Kohan e Gallo (2021) reforçam essa perspectiva ao relacionarem o pensamento freireano à formação de subjetividades capazes de produzir novas formas de existência e participação social. Nesse contexto, a escola torna-se um espaço de encontro entre conhecimento, experiência, cultura e cidadania. Quando favorece a escuta, a reflexão e o debate, ela contribui para que os estudantes deixem de ocupar uma posição passiva e passem a agir como sujeitos do próprio processo formativo.

A justificativa deste trabalho está na necessidade de compreender a escola como uma instituição que pode contribuir para enfrentar desigualdades, fortalecer direitos e ampliar a participação social. Em muitos contextos, as práticas escolares ainda permanecem presas à memorização de conteúdos e à centralização da palavra docente, deixando em segundo plano a formação crítica, o diálogo e a participação dos estudantes. Essa limitação enfraquece o papel social da educação e distancia a escola de sua função transformadora. Diante disso, apresenta-se a seguinte problemática: de que forma a escola pode atuar como espaço de transformação social na formação de cidadãos críticos?

O objetivo geral desta produção é analisar o papel da escola como espaço de transformação social na formação de cidadãos críticos. Como

objetivos específicos, busca-se compreender a escola como ambiente de formação humana e social; discutir a relação entre educação crítica e construção da cidadania; refletir sobre o papel do professor na formação de sujeitos críticos; analisar a gestão democrática e a participação da comunidade escolar; e compreender a educação como prática de transformação social.

A metodologia adotada consiste em pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos e produções acadêmicas nacionais publicadas nos últimos cinco anos, além de obras de Paulo Freire em edições recentes. Foram utilizados como descritores de busca: “escola e transformação social”, “educação crítica”, “cidadania crítica”, “Paulo Freire”, “gestão democrática”, “formação de cidadãos”, “prática pedagógica crítica”, “formação docente” e “participação da comunidade escolar”. Como critérios de inclusão, foram selecionadas produções brasileiras, com autoria identificada, relação direta com o tema, disponibilidade em bases acadêmicas, periódicos científicos ou editoras reconhecidas. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados materiais sem autoria definida, textos sem dados editoriais completos, publicações estrangeiras, fontes opinativas sem caráter acadêmico e produções que não contribuíssem diretamente para a discussão sobre escola, cidadania, criticidade e transformação social.

2 ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS

Este capítulo discute a escola como espaço de transformação social, considerando sua contribuição para a formação de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com a realidade em que vivem. A reflexão parte da ideia de que a educação não deve ser reduzida à transmissão de conteúdos, pois envolve formação humana, convivência democrática, consciência social,

participação coletiva e compromisso com a transformação da sociedade. Nessa perspectiva, a escola assume um papel fundamental ao possibilitar que os estudantes compreendam os problemas sociais, desenvolvam autonomia intelectual e participem de forma ativa da vida coletiva.

A discussão também considera que a formação cidadã depende de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a escuta, a autonomia, o respeito às diferenças e a participação da comunidade escolar. Inspirada especialmente no pensamento de Paulo Freire, a educação crítica reconhece o estudante como sujeito histórico e social, capaz de aprender, questionar, argumentar e transformar sua realidade. Desse modo, este capítulo aborda a escola como ambiente de formação humana e social, a relação entre educação crítica e cidadania, o papel do professor, a gestão democrática e a educação como prática de transformação social.

2.1 A escola como ambiente de formação humana e social

A escola constitui um ambiente de formação humana e social porque participa diretamente da construção dos modos de pensar, conviver e agir dos sujeitos. Freire (2021a) compreende a educação como prática associada à liberdade e à consciência crítica, enquanto Saviani (2021) reforça que o pensamento freireano apresenta uma concepção de educação comprometida com a transformação social. Nessa perspectiva, a escola não pode ser vista apenas como espaço de conteúdos, provas e resultados. Ela também é lugar de convivência, escuta, conflito, diálogo, participação e construção de valores. Ao conviver com diferentes pessoas, o estudante aprende a respeitar diferenças, reconhecer limites, expressar opiniões e compreender que a vida social exige responsabilidade coletiva.

Freire (2021b) defende que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, pois cada sujeito chega à sala de aula com experiências, histórias, linguagens e formas próprias de compreender o mundo. Carvalho, Kohan e Gallo (2021) ampliam essa reflexão ao relacionarem Paulo Freire à formação de subjetividades capazes de criar maneiras de existir e participar socialmente. Assim, a escola contribui para a formação humana quando considera que aprender não é apenas acumular informações, mas desenvolver consciência, sensibilidade, autonomia e capacidade de agir diante da realidade.

A dimensão social da escola aparece na maneira como ela organiza as relações entre estudantes, professores, gestores, famílias e comunidade. Nascimento (2024) destaca que a gestão da educação exige coordenação do trabalho coletivo, pois a formação escolar depende de ações articuladas e responsabilidades compartilhadas. Oliveira e Moura (2025) também apontam que o projeto político-pedagógico pode ser um instrumento de construção coletiva quando considera o território e a realidade dos sujeitos. Dessa forma, a formação social não ocorre apenas nos conteúdos ensinados, mas também na forma como a escola escuta, acolhe, decide e envolve os participantes do processo educativo.

A escola forma socialmente quando possibilita aos estudantes compreenderem que vivem em uma sociedade marcada por desigualdades, conflitos e diferentes formas de participação. Freire (2021c) afirma que a educação pode contribuir para a superação de relações opressoras ao permitir que os sujeitos compreendam criticamente sua condição no mundo. Ramalho (2022), ao sistematizar o pensamento freireano, reforça que a problematização da realidade é essencial para que a aprendizagem tenha sentido social. Por isso, a escola precisa abrir espaço para perguntas, debates e reflexões sobre temas que fazem parte da vida dos estudantes, como desigualdade, direitos, trabalho, cultura, diversidade, violência, democracia e participação.

Duarte e Silva (2024) discute a gestão democrática como dimensão necessária para fortalecer a participação no campo educacional, enquanto Oliveira e Hizim (2026) analisam as condições institucionais que permitem ou limitam essa participação nas redes de ensino. Esses debates mostram que a escola ensina cidadania não apenas quando aborda o tema em sala de aula, mas quando permite que estudantes, famílias e profissionais participem de decisões e projetos. Uma escola autoritária tende a reproduzir silêncio e passividade. Uma escola democrática favorece o diálogo, o pertencimento e a responsabilidade.

Silva e Machado (2025) destacam a escola como espaço formador, especialmente quando a prática docente se vincula à experiência concreta e à reflexão sobre o cotidiano escolar. Muraro (2024), ao tratar do conceito de formar na perspectiva freireana, reforça a relação entre formação e ação, indicando que educar envolve pensar, agir e transformar. O professor, nesse processo, não é apenas transmissor de conteúdos. Ele organiza experiências, provoca questionamentos, acolhe dificuldades e contribui para que os estudantes reconheçam seu próprio potencial.

Silva e Campos (2021) relacionam a pedagogia crítica ao processo de democratização da educação, ressaltando a atualidade do pensamento freireano diante das desigualdades educacionais. Stadler, Niezwida e Lambach (2024) aproximam a pedagogia freireana da pedagogia histórico-crítica ao reconhecerem a importância da consciência social na formação dos sujeitos. Nesse sentido, a escola precisa enfrentar preconceitos, discriminações e silenciamentos que atravessam a sociedade. A formação humana não se realiza plenamente quando parte dos estudantes não se sente reconhecida, respeitada ou pertencente ao espaço pedagógico.

2.2 Educação crítica e construção da cidadania

A educação crítica contribui para a construção da cidadania porque permite que os estudantes compreendam a realidade social de maneira reflexiva e participem dela com responsabilidade. Freire (2021a) entende a educação como prática de liberdade, pois o sujeito aprende a ler o mundo e a reconhecer sua capacidade de intervenção. Saviani (2021) reforça que a contribuição freireana está em uma concepção crítica de educação, voltada à compreensão das relações sociais e à transformação da realidade. Assim, cidadania não se reduz ao conhecimento de direitos e deveres. Ela envolve consciência, diálogo, participação, responsabilidade ética e capacidade de agir diante dos problemas coletivos.

Freire (2021b) afirma que ensinar exige respeito à autonomia e à curiosidade dos educandos, elementos que tornam o processo educativo mais ativo e significativo. Ramalho (2022) demonstra que a pedagogia freireana se organiza pela problematização, pelo diálogo e pela relação entre conhecimento e realidade. Dessa maneira, a educação crítica não entrega respostas prontas. Ela provoca o estudante a perguntar, comparar ideias, argumentar, analisar situações e compreender que os conhecimentos escolares podem ajudá-lo a participar de forma mais consciente da sociedade.

Carvalho, Kohan e Gallo (2021) indicam que o pensamento freireano ajuda a pensar a educação contemporânea como formação de sujeitos capazes de criar modos de vida. Stadler, Niezwida e Lambach (2024) reforçam a importância de compreender as condições históricas e materiais que influenciam a realidade dos estudantes. Nesse sentido, formar cidadãos críticos significa trabalhar temas como desigualdade, democracia, direitos humanos, trabalho, diversidade, justiça social, meio ambiente e participação

política. A escola precisa aproximar o conhecimento formal dos desafios concretos enfrentados pelos sujeitos.

Freire (2021c) critica práticas educativas baseadas na passividade, nas quais o educando é tratado como alguém que apenas recebe informações. Silva e Campos (2021) reforçam que a pedagogia crítica contribui para democratizar a educação ao valorizar a participação, o diálogo e a consciência social. Quando a escola abre espaço para a fala dos estudantes, reconhece que eles são capazes de pensar, interpretar e contribuir para o processo educativo. Esse reconhecimento fortalece a autonomia intelectual e cria condições para uma formação mais participativa.

A educação crítica também ajuda os estudantes a perceberem que os problemas sociais possuem raízes históricas, políticas e econômicas. Muraro (2024) discute a articulação entre formação e ação no pensamento freireano, mostrando que a aprendizagem deve conduzir à compreensão crítica e à prática transformadora. Saviani (2021) destaca que a educação crítica precisa permitir a leitura das estruturas sociais que condicionam a vida dos sujeitos. Assim, a escola contribui para a cidadania quando evita explicações simplistas e ajuda os estudantes a perceberem que desigualdade, exclusão, violência e preconceito não são fatos naturais, mas construções sociais que podem ser enfrentadas.

Tabela 1 – Relação entre educação crítica e formação cidadã

Dimensão da educação crítica	Contribuição para a cidadania	Possibilidade no cotidiano escolar
Diálogo	Favorece escuta, respeito e participação	Rodas de conversa, debates e assembleias escolares
Problematização da realidade	Desenvolve leitura crítica dos problemas sociais	Discussão de temas atuais e situações vividas pelos estudantes

Autonomia intelectual	Estimula argumentação e tomada de decisão	Pesquisas, seminários, projetos e produção de textos críticos
Participação coletiva	Fortalece responsabilidade social	Grêmios, conselhos, projetos comunitários e ações coletivas
Compromisso ético	Amplia respeito às diferenças e aos direitos	Práticas de convivência democrática e mediação de conflitos

Fonte: Elaborada pela autora com base em Freire (2021a, 2021b, 2021c), Ramalho (2022), Saviani (2021) e Silva e Campos (2021).

A formação cidadã também depende da experiência democrática vivida dentro da própria escola. Duarte e Silva (2024) evidencia que a gestão democrática permanece como pauta importante nas políticas educacionais, especialmente no debate sobre participação. Oliveira e Hizim (2026) mostram que sua efetivação depende de condições institucionais e práticas concretas nas redes de ensino. Isso significa que a cidadania precisa ser vivida no cotidiano escolar, por meio da participação em decisões, projetos, conselhos, grêmios e espaços de escuta. O estudante aprende democracia quando tem oportunidade real de participar dela.

Oliveira e Moura (2025) apontam que o projeto político-pedagógico pode fortalecer a construção coletiva da escola quando parte da realidade dos sujeitos. Nascimento (2024) destaca que o trabalho coletivo é condição importante para que a escola cumpra sua função social. Essas contribuições mostram que a cidadania não se forma de maneira isolada, mas em práticas coletivas, nas quais diferentes sujeitos assumem responsabilidades. Quando a escola planeja suas ações com participação e compromisso social, ensina que a vida democrática exige diálogo e corresponsabilidade.

A educação crítica é fundamental para formar cidadãos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade. Freire (2021b) afirma que ensinar exige compromisso com a autonomia dos educandos, enquanto

Ramalho (2022) reforça que a pedagogia freireana se orienta pela leitura crítica do mundo. A cidadania construída nesse processo não é passiva nem limitada ao cumprimento de normas. Ela envolve consciência social, sensibilidade diante das desigualdades, capacidade de argumentação e participação na vida coletiva. Assim, a escola torna-se espaço essencial para formar sujeitos que não apenas se adaptem à sociedade, mas contribuam para torná-la mais justa.

2.3 O papel do professor na formação de cidadãos críticos

O professor exerce papel central na formação de cidadãos críticos, pois sua prática interfere diretamente na maneira como os estudantes se relacionam com o conhecimento, com a escola e com a sociedade. Freire (2021b) compreende o ato de ensinar como uma prática ética, marcada pelo respeito à autonomia, à curiosidade e aos saberes dos educandos. Silva e Machado (2025) reforçam a importância da escola como espaço formador, destacando que a atuação docente se constrói na relação entre teoria, prática e experiência escolar. Assim, o professor não deve ser visto apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador que cria condições para a reflexão, o diálogo e a participação.

Freire (2021c) critica a educação baseada na passividade e propõe uma prática em que educador e educando participem da construção do saber. Ramalho (2022) mostra que a problematização permite relacionar conteúdos escolares às situações concretas vividas pelos sujeitos. Dessa forma, o professor contribui para a cidadania quando transforma a sala de aula em espaço de perguntas, debates e análise crítica. O estudante passa a compreender que aprender não significa apenas memorizar informações, mas interpretar o mundo e posicionar-se diante dele.

Freire (2021a) vincula a educação à liberdade e à consciência, indicando que o processo educativo deve partir da realidade concreta dos educandos. Carvalho, Kohan e Gallo (2021) associam o pensamento freireano à produção de subjetividades capazes de criar modos de existência. Assim, o professor que pretende formar cidadãos críticos precisa considerar as experiências dos estudantes, suas linguagens, seus territórios, suas dificuldades e suas potencialidades. Essa postura aproxima o conhecimento escolar da vida e fortalece o vínculo entre a aprendizagem e a participação social.

Stadler, Niezwida e Lambach (2024) aproximam a pedagogia freireana da pedagogia histórico-crítica, ressaltando a importância da compreensão dos processos históricos que moldam a realidade. Saviani (2021) reforça que a educação crítica deve possibilitar uma leitura mais ampla das condições sociais. Nessa perspectiva, o professor precisa trabalhar os conteúdos de modo contextualizado, relacionando-os a direitos, democracia, diversidade, trabalho e justiça social. Essa abordagem favorece uma aprendizagem mais consciente e comprometida com a vida coletiva.

Freire (2021b) afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. Muraro (2024), ao discutir o conceito de formar, reforça a relação entre formação e ação no pensamento freireano. O professor contribui para a autonomia quando incentiva o estudante a pesquisar, argumentar, revisar ideias, comparar interpretações e tomar decisões com responsabilidade. A cidadania crítica depende dessa capacidade de pensar de forma própria, sem perder o diálogo com o outro e o compromisso com o coletivo.

Silva e Campos (2021) indicam que a pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire contribuem para a democratização da educação. Nascimento (2024) destaca que o trabalho coletivo na escola depende de coordenação, diálogo e corresponsabilidade entre os sujeitos. Assim, o professor não atua de

modo isolado. Sua prática faz parte de um projeto maior, construído em articulação com a gestão, a comunidade escolar e o projeto político-pedagógico. Quando há trabalho coletivo, os valores democráticos tornam-se mais presentes no cotidiano escolar.

Silva e Machado (2025) mostram que a experiência formativa na escola permite compreender a docência como processo em constante construção. Freire (2021b) defende que a prática educativa exige reflexão crítica, abertura ao novo e coerência entre discurso e ação. O professor que escuta os estudantes, avalia suas estratégias e revê sua forma de ensinar contribui para uma educação mais humana e transformadora. Essa postura evita a reprodução mecânica de métodos e favorece uma sala de aula mais participativa.

Portanto, o professor ocupa posição essencial na construção de uma educação voltada à cidadania crítica. Freire (2021c) demonstra que a formação dos sujeitos depende de práticas que superem o silêncio e a passividade, enquanto Ramalho (2022) evidencia que a pedagogia freireana se estrutura pelo diálogo e pela ação consciente. O docente, ao mediar conhecimentos, provocar reflexões e acolher experiências, contribui para que os estudantes compreendam melhor a sociedade e participem dela de forma responsável. A escola se transforma quando o professor transforma sua prática em experiência de escuta, criticidade, respeito e compromisso social.

2.4 Gestão democrática e participação da comunidade escolar

A gestão democrática é uma dimensão essencial para que a escola se consolide como espaço de transformação social. Duarte e Silva (2024) analisa a gestão democrática no contexto das políticas educacionais e aponta sua relação com a participação, o planejamento e o direito à educação. Oliveira e Hizim (2026) discutem a meta 19 do Plano Nacional de Educação e destacam que

a gestão democrática depende de condições institucionais concretas nas redes de ensino. Assim, uma escola comprometida com a formação cidadã não pode concentrar decisões em poucos sujeitos. Ela precisa criar espaços para que professores, estudantes, famílias, funcionários, gestores e comunidade participem da construção de seus caminhos.

Nascimento (2024) destaca que a gestão da educação envolve a coordenação do trabalho coletivo, aspecto indispensável para que as ações pedagógicas tenham sentido e continuidade. Oliveira e Moura (2025) mostram que o projeto político-pedagógico pode ser instrumento de construção coletiva quando considera o território e as necessidades dos sujeitos. Nesse sentido, a gestão democrática não se limita à eleição de representantes ou ao cumprimento de normas. Ela envolve escuta, diálogo, planejamento compartilhado e corresponsabilidade diante dos desafios da escola.

Freire (2021a) compreende a educação como prática de liberdade, o que exige participação ativa dos sujeitos na construção de sua realidade. Silva e Campos (2021) reforçam que a pedagogia crítica contribui para democratizar a educação, pois valoriza diálogo, consciência e ação coletiva. Desse modo, a gestão democrática não deve ser vista apenas como questão administrativa. Ela possui dimensão pedagógica e política, pois ensina que a vida em sociedade exige participação, respeito às diferenças, tomada de decisão coletiva e responsabilidade com o bem comum.

Freire (2021b) defende que a autonomia dos educandos deve ser respeitada e fortalecida no processo educativo. Ramalho (2022) aponta que a pedagogia freireana se organiza a partir do diálogo e da participação dos sujeitos na leitura crítica da realidade. Quando os estudantes participam de grêmios, conselhos, assembleias, projetos e debates escolares, aprendem que suas vozes têm importância. Essa vivência contribui para a formação de sujeitos mais confiantes, críticos e conscientes de seus direitos e responsabilidades.

Tabela 2 – Espaços de participação na gestão democrática escolar

Espaço de participação	Sujeitos envolvidos	Contribuição para a formação cidadã
Conselho escolar	Gestores, professores, funcionários, estudantes, famílias e comunidade	Favorece decisões coletivas e corresponsabilidade
Grêmio estudantil	Estudantes	Desenvolve liderança, autonomia, diálogo e participação política
Reuniões pedagógicas	Professores, coordenação e gestão	Fortalece planejamento coletivo e reflexão sobre a prática
Projeto político-pedagógico	Toda a comunidade escolar	Define objetivos, princípios e ações da escola de forma participativa
Assembleias e fóruns escolares	Estudantes, famílias e profissionais da escola	Ampliam a escuta, o debate e a construção de soluções coletivas

Fonte: Elaborada pela autora com base em Duarte e Silva (2024), Oliveira e Hizim (2026), Nascimento (2024), Oliveira e Moura (2025) e Freire (2021b).

A gestão democrática também contribui para enfrentar desigualdades no ambiente escolar. Saviani (2021) destaca que a educação crítica precisa estar comprometida com a transformação social, enquanto Stadler, Niezwida e Lambach (2024) relacionam pedagogia freireana e pedagogia histórico-crítica à compreensão das condições históricas que afetam os sujeitos. Uma escola democrática não ignora problemas como exclusão, evasão, discriminação, violência e desigualdade de acesso ao conhecimento. Ao contrário, ela busca construir respostas coletivas a esses desafios, reconhecendo que a participação da comunidade amplia a capacidade de compreender e enfrentar os problemas escolares.

Oliveira e Moura (2025) apontam que esse instrumento pode fortalecer a identidade da escola quando construído coletivamente e vinculado à realidade local. Nascimento (2024) reforça que a coordenação do trabalho coletivo permite organizar ações pedagógicas de forma mais coerente e

participativa. Assim, o projeto político-pedagógico não deve ser apenas um documento arquivado, mas uma referência viva para orientar decisões, práticas e projetos. Quando a comunidade participa de sua elaboração, a escola fortalece o sentimento de pertencimento e o compromisso com seus objetivos.

Duarte e Silva (2024) e Oliveira e Hizim (2026) demonstram que a democracia na escola depende tanto de políticas públicas quanto de práticas institucionais efetivas. Freire (2021a) e Silva e Campos (2021) reforçam que a educação crítica exige diálogo, participação e compromisso coletivo. Dessa forma, a escola transforma quando deixa de ser espaço de decisões centralizadas e passa a construir seus caminhos com a participação de todos. A cidadania, nesse caso, é aprendida na prática, nas relações e nas experiências democráticas vividas no cotidiano escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado reafirmamos que a escola possui papel fundamental na formação de cidadãos críticos e na construção de uma sociedade mais democrática. Sua função não se limita à transmissão de conteúdos, pois envolve formação humana, convivência, participação, construção de valores e desenvolvimento da consciência social. Quando a escola reconhece os estudantes como sujeitos históricos e sociais, amplia as possibilidades de uma aprendizagem mais significativa e comprometida com a realidade.

Também foi possível perceber que a educação crítica contribui diretamente para a construção da cidadania. Ao estimular o diálogo, a autonomia, a reflexão e a problematização da realidade, a escola favorece a formação de sujeitos capazes de compreender os desafios sociais e participar de forma responsável da vida coletiva. Nesse processo, o conhecimento escolar deixa de ser

algo distante e passa a dialogar com os problemas, experiências e necessidades dos estudantes.

O papel do professor e da gestão democrática mostrou-se essencial para fortalecer a dimensão transformadora da escola. O professor atua como mediador do conhecimento e da reflexão crítica, enquanto a gestão democrática cria condições para que a comunidade escolar participe das decisões e dos projetos educativos. Quando esses elementos se articulam, a escola torna-se um espaço mais aberto, participativo e comprometido com a formação cidadã.

Conclui-se que a escola como espaço de transformação social precisa promover práticas educativas baseadas na escuta, no respeito, na participação e na criticidade. A formação de cidadãos críticos depende de uma educação que ensine os estudantes a compreenderem sua realidade, questionarem desigualdades e atuarem coletivamente na construção de uma sociedade mais justa. Dessa forma, a escola assume seu papel social quando contribui para formar sujeitos conscientes, autônomos, solidários e participativos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Alexandre Filordi de; KOHAN, Walter Omar; GALLO, Silvio. **Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea**. *Pro-Posições*, Campinas, v. 32, e20210076, 2021. DOI: 10.1590/1980-6248-2021-0076.

DUARTE E SILVA, Lueli Nogueira. **Gestão democrática: análise do Documento Final da Conae 2024 e da meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 18, n. 41, 2024. DOI: 10.22420/rde.v18i41.2177.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***. 1. ed. especial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia do oprimido***. 1. ed. especial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

MURARO, Darcisio Natal. **O conceito de formagir na perspectiva de Paulo Freire**. *Pro-Posições*, Campinas, v. 35, e2024c0501, 2024.

NASCIMENTO, Iracema Santos do. ***Gestão da educação: a coordenação do trabalho coletivo na escola***. São Paulo: Contexto, 2024.

OLIVEIRA, Ana Elisa Antunes de; MOURA, Terciana Vidal. **O projeto político-pedagógico como instrumento de construção da escola do campo**. *Revista UFG*, Goiânia, v. 24, n. 30, 2025. DOI: 10.5216/revufg.v24.80359.

OLIVEIRA, João Ferreira de; HIZIM, Luciano Abrão. **Gestão democrática na educação básica e a meta 19 do Plano Nacional de Educação: análise das condições institucionais nas redes de ensino entre 2019 e 2023**. *Horizontes: Revista de Educação*, Dourados, v. 13, n. 21, 2026. DOI: 10.30612/hre.v13i21.21244.

RAMALHO, Ramon Rodrigues. **Modelo analítico da pedagogia do oprimido: sistematização do método Paulo Freire**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, e270007, 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022270007.

SAVIANI, Dermeval. **Paulo Freire, centésimo ano: mais que um método, uma concepção crítica de educação**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, e254988, 2021. DOI: 10.1590/ES.254988.

SILVA, Huagner Cardoso da; MACHADO, Liliane Campos. **A escola como espaço formador: reflexões sobre a centralidade do estágio supervisionado na Resolução CNE/CP nº 4/2024**. *Revista Ciranda*, Montes Claros, v. 9, n. 1, p. 104-116, 2025. DOI: 10.46551/259498102025017.

SILVA, Maria Vieira; CAMPOS, Maria Veranilda Mota. **Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação: entrevista**

com Henry Giroux. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e002001, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147002001.

STADLER, João Paulo; NIEZWIDA, Nancy Rosa Alba; LAMBACH, Marcelo. **Pedagogia freireana e pedagogia histórico-crítica: aproximações a partir do materialismo histórico-dialético.** *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e85067, 2024. DOI: 10.1590/1984-0411.85067.

EDUCAÇÃO E EMPODERAMENTO: COMO A EDUCAÇÃO PODE PROMOVER A AUTONOMIA DOS INDIVÍDUOS

**Ana Márcia Carmo Duarte Almeida; Lucineide Santana Barbosa;
Marta Souza Rodrigues; Neidemar Santos de Jesus; Nilvaci
Marques de Sousa; Rafaela Dourado Franco Barros; Simone
Mendes de Melo Santos; Telma Regina Reis Santos; Vilma Carneiro
Vasconcelos; Watson Silva de Almeida Lara.**



RESUMO

Esse capítulo aborda a educação como instrumento de empoderamento, autonomia e transformação social, tomando como principal referência o pensamento de Paulo Freire e autores nacionais recentes que discutem cidadania, consciência crítica, inclusão e emancipação. O estudo parte da compreensão de que a educação não se limita à transmissão de conteúdos, pois também envolve diálogo, participação, leitura crítica da realidade e valorização dos sujeitos em seus contextos sociais. A discussão evidencia que práticas pedagógicas humanizadoras podem contribuir para que os indivíduos reconheçam seus direitos, fortaleçam sua identidade, desenvolvam autonomia intelectual e participem de forma mais ativa da vida coletiva. O trabalho também destaca o papel do professor como mediador do conhecimento e a importância de uma escola comprometida com a inclusão social, a cidadania e a superação das desigualdades. A metodologia adotada é de natureza bibliográfica, baseada em obras de Paulo Freire e produções acadêmicas nacionais publicadas nos últimos anos. Conclui-se que a educação, quando orientada pelo diálogo e pela emancipação, torna-se caminho essencial para a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de transformar sua realidade.

1 INTRODUÇÃO

A educação ocupa lugar central na formação humana, pois possibilita ao indivíduo compreender melhor a si mesmo, interpretar a sociedade em que vive e participar de maneira mais consciente das decisões que afetam sua trajetória. Em uma realidade marcada por desigualdades sociais, exclusões históricas e limitações de acesso aos bens culturais, o processo educativo precisa ser pensado para além da simples transmissão de conteúdos. Freire (2021) defende uma educação comprometida com a liberdade, a autonomia e

a dignidade humana, na qual o sujeito não seja tratado como receptor passivo, mas como participante ativo do próprio aprendizado. Nesse mesmo caminho, Pereira e Fossá (2021) relacionam a pedagogia freiriana ao protagonismo social, ao exercício da cidadania e à capacidade de leitura crítica da realidade.

A discussão sobre educação e empoderamento torna-se ainda mais necessária quando se observa que a escola pode tanto reproduzir desigualdades quanto contribuir para sua superação. Para Freire (2021), a prática educativa precisa reconhecer a experiência dos educandos, valorizar seus saberes e criar condições para que desenvolvam consciência crítica diante das situações de opressão. Severino (2021) amplia essa compreensão ao associar a proposta freiriana à emancipação de sujeitos e povos historicamente marginalizados, enquanto Costa, Costa e Melo (2021) destacam o direito à educação como dimensão fundamental da formação humana e da participação social.

A justificativa deste trabalho está na necessidade de compreender como a educação pode favorecer a autonomia dos indivíduos em diferentes contextos sociais, especialmente quando orientada por princípios de diálogo, inclusão, cidadania e emancipação. A problemática surge do reconhecimento de que muitos sujeitos ainda frequentam espaços educativos sem alcançar plena participação crítica e social. Assim, este estudo busca responder à seguinte questão: de que maneira a educação pode promover o empoderamento e a autonomia dos indivíduos na sociedade contemporânea?

Nesta pesquisa analisaremos como a educação pode contribuir para o empoderamento e a autonomia dos indivíduos, com base no pensamento de Paulo Freire e em autores nacionais recentes. Buscamos compreender a educação como prática de liberdade, discutir o papel do professor na formação de sujeitos autônomos, analisar a construção da consciência crítica e da cidadania e refletir sobre a relação entre educação, inclusão social e transformação da realidade.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de livros, artigos científicos e publicações acadêmicas nacionais relacionados à educação, autonomia, empoderamento, cidadania e Paulo Freire. Foram adotados como descritores de busca: “educação e empoderamento”, “autonomia em Paulo Freire”, “educação libertadora”, “consciência crítica”, “educação e cidadania”, “educação emancipatória” e “inclusão social pela educação”. Como critérios de inclusão, foram selecionadas obras de Paulo Freire e produções nacionais publicadas preferencialmente entre 2021 e 2026, disponíveis em bases de dados acadêmicas, periódicos científicos e repositórios institucionais. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados textos sem autoria identificada, materiais opinativos sem base científica, publicações estrangeiras que não dialogassem diretamente com a realidade brasileira e fontes sem possibilidade de verificação acadêmica.

2 EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PARA O EMPODERAMENTO E A AUTONOMIA DOS INDIVÍDUOS

A educação constitui um dos caminhos mais importantes para o desenvolvimento da autonomia, pois permite que o sujeito amplie sua compreensão sobre o mundo, reconheça seus direitos e participe de forma mais consciente da sociedade. Em uma perspectiva freiriana, educar não significa apenas ensinar conteúdos escolares, mas criar possibilidades para que cada pessoa leia criticamente sua realidade e perceba que pode agir sobre ela. Freire (2021) compreende a educação como prática profundamente humana, marcada pelo diálogo, pela escuta e pelo compromisso com a transformação social. Pereira e Fossá (2021) reforçam essa visão ao relacionar a pedagogia freiriana ao protagonismo dos sujeitos e à construção de uma cidadania ativa.

Nesse sentido, a autonomia não nasce de uma prática educativa autoritária, mecânica ou distante da vida concreta dos estudantes. Ela se desenvolve quando a escola reconhece o educando como sujeito histórico, capaz de pensar, questionar, participar e construir sentidos. Oliveira (2022) associa a autonomia à emancipação, destacando que a educação deve favorecer a reflexão crítica, e não apenas a adaptação dos indivíduos às condições sociais existentes. Costa e Melo (2021) também indicam que o direito à educação se fortalece quando a prática pedagógica respeita a dignidade dos sujeitos e amplia suas possibilidades de participação.

O empoderamento educacional, portanto, envolve mais do que acesso à escola. Ele exige permanência, pertencimento, valorização cultural e oportunidades reais de expressão. Freire (2021) afirma que o processo educativo deve partir da realidade vivida pelos educandos, pois é a partir dela que o conhecimento ganha sentido social. Severino (2021) aproxima essa compreensão da emancipação de grupos historicamente silenciados, indicando que a educação pode contribuir para romper lógicas de dominação, exclusão e dependência.

Assim, este capítulo discute a educação como prática de liberdade, o papel do professor na formação de sujeitos autônomos, a construção da consciência crítica e da cidadania e a relação entre inclusão social e transformação da realidade. A proposta é compreender a educação como processo vivo, ético e social, capaz de fortalecer indivíduos e coletividades. Freire (2021), Loureiro (2021) e Coelho et al. (2024) ajudam a sustentar essa reflexão ao apontarem que o ato educativo, quando comprometido com a humanização, pode ampliar a autonomia, fortalecer o empoderamento e criar condições para uma participação social mais justa.

2.1 A educação como prática de liberdade em Paulo Freire

A educação como prática de liberdade, em Paulo Freire, parte da ideia de que o ser humano não deve ser formado apenas para memorizar conteúdos, obedecer às normas ou repetir discursos prontos. Freire (2021) compreende o processo educativo como uma experiência de tomada de consciência, na qual o sujeito passa a interpretar a realidade de forma crítica e percebe que sua presença no mundo tem significado histórico e social. Pereira e Fossá (2021) também aproximam a pedagogia freiriana da formação cidadã, pois o conhecimento deixa de ser um conjunto de informações isoladas e passa a dialogar com a vida concreta dos educandos. Dessa forma, a liberdade não aparece como algo abstrato, mas como uma construção que ocorre quando o indivíduo compreende as condições que limitam sua existência e identifica possibilidades de ação. Severino (2021) acrescenta que a proposta freiriana tem força emancipatória justamente porque enfrenta relações de dependência, colonização e silenciamento, permitindo que sujeitos e grupos historicamente marginalizados se reconheçam como participantes da história. Assim, a educação libertadora não nega o conteúdo escolar, mas o relaciona à experiência social, à cultura e à capacidade humana de transformar o mundo.

Freire (2021) critica uma prática educativa verticalizada, na qual o professor deposita informações e o estudante apenas recebe, sem questionar ou participar ativamente. Essa crítica permanece atual, pois muitos espaços escolares ainda valorizam mais a repetição do que a reflexão. Silva e Franco (2021) destacam que o diálogo ocupa lugar essencial na pedagogia freiriana, porque rompe a distância entre quem ensina e quem aprende, sem eliminar a responsabilidade do professor. Nesse processo, o educador não perde sua função; ao contrário, assume uma postura mais comprometida com a mediação, a escuta e a problematização da realidade. Oliveira (2022) associa essa prática

à autonomia, pois o estudante desenvolve condições de pensar por si, argumentar, duvidar e construir interpretações próprias. A liberdade, nesse caso, não significa ausência de orientação, mas participação consciente no processo formativo. Quando a escola valoriza a pergunta, o debate e a experiência vivida, ela contribui para que o educando deixe de ocupar uma posição passiva e passe a compreender o conhecimento como instrumento de leitura e intervenção social.

A prática de liberdade também exige respeito à realidade dos educandos, pois ninguém aprende de modo significativo quando sua história, sua cultura e sua linguagem são desconsideradas. Freire (2021) enfatiza que o ponto de partida da educação deve ser o mundo vivido pelos sujeitos, sem transformar suas experiências em algo inferior ou sem valor. Costa, Costa e Melo (2021) reforçam essa dimensão ao relacionar o direito à educação à valorização da infância, da identidade e do protagonismo dos sujeitos no espaço pedagógico. Quando a escola reconhece que cada estudante carrega saberes, memórias e formas próprias de compreender o mundo, ela cria um ambiente mais favorável ao empoderamento. Loureiro (2021) também associa o legado freiriano ao direito à educação, ressaltando que esse direito não se limita ao acesso formal, mas envolve condições concretas de participação e desenvolvimento humano. Assim, uma educação libertadora precisa combater práticas que excluem, humilham ou silenciam, pois a autonomia só se fortalece em ambientes onde o estudante se sente respeitado e capaz de construir conhecimento.

A educação freiriana, ao propor a conscientização, não pretende impor uma visão única de mundo, mas incentivar a leitura crítica das contradições sociais. Freire (2021) entende que a consciência crítica se desenvolve quando os indivíduos relacionam suas dificuldades pessoais a estruturas sociais mais amplas, como a desigualdade, a pobreza, a exclusão e a falta de oportunidades.

Lima (2021) retoma o potencial transformador da proposta freiriana ao indicar que a educação pode criar condições para uma postura mais ativa diante das injustiças. Vielmo (2021), ao aproximar pedagogia freiriana e pedagogia feminista, mostra que o diálogo, a escuta e a valorização das experiências também favorecem o reconhecimento de desigualdades de gênero e de outras formas de opressão. Nesse sentido, a liberdade construída pela educação não é individualista, pois se vincula à responsabilidade coletiva e à busca por relações sociais mais justas. O sujeito autônomo não se forma isolado; ele se constitui na convivência, no confronto de ideias, no reconhecimento do outro e na participação em práticas sociais que ampliam sua visão de mundo.

Freire (2021) não separa ensino de compromisso social, pois toda prática educativa transmite uma concepção de ser humano, sociedade e futuro. Schneeberger, Paulo e Benvenutti (2026) apontam que o pensamento freiriano continua presente nos debates educacionais brasileiros recentes, principalmente em temas como resistência, educação popular, ação política e práticas emergentes. Coelho et al. (2024) também relacionam empoderamento e autonomia à perspectiva freiriana, indicando que o processo educativo pode fortalecer sujeitos em diferentes contextos de vida. Dessa forma, a educação como prática de liberdade não se limita ao passado nem se restringe à alfabetização de adultos, embora tenha nessa experiência uma de suas bases mais conhecidas. Ela permanece atual em qualquer espaço no qual o conhecimento seja tratado como possibilidade de emancipação. Quando a escola promove diálogo, reflexão e participação, ela contribui para formar indivíduos mais conscientes, capazes de compreender seus direitos e de atuar na transformação de sua realidade.

Tabela 1 – Elementos da educação como prática de liberdade

Elemento formativo	Contribuição para a autonomia	Relação com o empoderamento
Diálogo	Favorece escuta, participação e construção coletiva do conhecimento	Fortalece a voz do educando e sua presença no espaço educativo
Consciência crítica	Permite compreender problemas sociais e suas causas	Amplia a capacidade de questionar desigualdades e buscar mudanças
Valorização da realidade	Reconhece cultura, linguagem e experiências dos sujeitos	Gera pertencimento e confiança na própria trajetória
Participação ativa	Rompe a passividade no processo de aprendizagem	Desenvolve protagonismo social e cidadania
Prática transformadora	Relaciona conhecimento e intervenção na realidade	Contribui para mudanças pessoais, coletivas e sociais

Fonte: Elaborada com base em Freire (2021), Pereira e Fossá (2021), Severino (2021) e Oliveira (2022).

A Tabela 1 demonstra que a educação como prática de liberdade se organiza a partir de elementos que valorizam a participação ativa do sujeito no processo de aprendizagem. O diálogo, a consciência crítica, a valorização da realidade, a participação e a prática transformadora aparecem como dimensões fundamentais para que o educando deixe de ser apenas um receptor de informações e passe a construir conhecimentos relacionados à sua própria vivência. Nesse sentido, a autonomia não se forma de maneira isolada, mas por meio de experiências educativas que reconhecem a história, a cultura e a capacidade de reflexão dos indivíduos. Assim, a tabela evidencia que o empoderamento se fortalece quando a escola cria condições para que os sujeitos expressem suas ideias, compreendam os desafios sociais e desenvolvam atitudes voltadas à transformação da realidade.

2.2 O papel do professor na formação de sujeitos autônomos

O professor ocupa papel decisivo na formação de sujeitos autônomos, pois sua prática pode estimular a reflexão, a participação e o pensamento crítico ou, ao contrário, reforçar dependência e silêncio. Freire (2021) compreende o educador como alguém que ensina e aprende no diálogo com os educandos, sem renunciar à responsabilidade ética de orientar o processo formativo. Silva e Franco (2021) ressaltam que a relação pedagógica freiriana se constrói pela comunicação, pela escuta e pela problematização, não pela imposição de verdades prontas. Nesse sentido, o professor não atua como simples transmissor de conteúdo, mas como mediador que ajuda o estudante a organizar ideias, relacionar conhecimentos e compreender a realidade de forma mais ampla. Pereira e Fossá (2021) também indicam que a educação voltada à cidadania exige protagonismo, e esse protagonismo depende de práticas docentes capazes de reconhecer o estudante como sujeito ativo. A autonomia, portanto, não surge de uma ausência de direção, mas de uma mediação consciente, respeitosa e comprometida com a formação integral.

Freire (2021) defende que ensinar demanda respeito aos saberes dos educandos, abertura ao diálogo e coerência entre o discurso e a prática. Oliveira (2022) reforça que a autonomia se vincula à emancipação, pois o estudante precisa desenvolver capacidade de julgamento, argumentação e decisão diante das situações da vida social. O professor, nesse processo, deve organizar situações de aprendizagem que provoquem reflexão e não apenas repetição. Costa e Melo (2021) destacam que a educação, quando compreendida como direito, precisa assegurar a participação e o reconhecimento dos sujeitos em suas diferentes fases de desenvolvimento. Isso significa que o educador deve considerar as condições concretas de cada turma, sem tratar os estudantes como um grupo homogêneo. Ao reconhecer

ritmos, histórias e dificuldades, a prática docente torna-se mais humana e mais adequada à construção de autonomia.

Freire (2021) aponta que ninguém se educa sozinho, pois os sujeitos se formam em comunhão, mediados pelo mundo. Essa ideia não retira a importância do planejamento pedagógico, mas amplia sua finalidade. Lima (2021) destaca que a proposta freiriana possui potencial transformador porque busca romper com práticas que naturalizam desigualdades e conformismo. Severino (2021) também entende a educação freiriana como caminho de emancipação, especialmente quando enfrenta estruturas que historicamente mantêm sujeitos em posições de subalternidade. Nesse cenário, o professor precisa estimular perguntas, permitir que diferentes vozes sejam ouvidas e trabalhar os conteúdos de forma relacionada aos problemas reais da sociedade. Quando o estudante percebe que suas dúvidas têm valor e que suas experiências podem dialogar com o conhecimento escolar, ele tende a participar com mais segurança e a desenvolver maior independência intelectual.

Freire (2021) afirma que a prática educativa não é neutra, pois toda ação pedagógica carrega escolhas, valores e projetos de sociedade. Loureiro (2021) relaciona o pensamento freiriano ao direito à educação, mostrando que esse direito precisa ser compreendido de forma ampla, com qualidade, permanência e participação. Vielmo (2021) contribui para essa discussão ao aproximar a pedagogia freiriana de perspectivas que valorizam experiências historicamente invisibilizadas, como as vivências de mulheres e grupos marginalizados. Assim, o professor atua também como sujeito político no sentido ético da palavra, pois sua prática pode abrir espaço para a inclusão, a igualdade e o respeito à diversidade. A autonomia dos educandos não se fortalece em ambientes de medo, discriminação ou silenciamento. Ela exige relações pedagógicas baseadas na dignidade, na responsabilidade e no reconhecimento da pluralidade humana.

A mediação docente, quando inspirada em Paulo Freire, favorece uma aprendizagem mais significativa porque articula conteúdo, realidade e participação. Freire (2021) entende que ensinar exige pesquisa, curiosidade e compromisso com a transformação da realidade, o que torna o professor um profissional em constante formação. Schneeberger, Paulo e Benvenuti (2026) indicam que as discussões recentes sobre Freire no Brasil permanecem ligadas a resistências, práticas emergentes e desafios da educação contemporânea. Coelho et al. (2024) associam empoderamento e autonomia à capacidade dos sujeitos de se reconhecerem como participantes ativos de processos educativos e sociais. Dessa forma, o professor contribui para o empoderamento quando ajuda o estudante a perceber que o conhecimento pode ser usado para interpretar problemas, defender direitos e construir caminhos de mudança. A prática docente torna-se, assim, um elo entre a escola e a vida, entre o conteúdo e a cidadania, entre a aprendizagem e a possibilidade de transformação social.

2.3 A construção da consciência crítica e da cidadania

A construção da consciência crítica constitui um dos pontos centrais da educação voltada ao empoderamento, pois permite que o indivíduo compreenda sua realidade de maneira mais profunda e deixe de aceitar as desigualdades como se fossem naturais. Freire (2021) entende que a consciência crítica nasce quando o sujeito relaciona sua experiência cotidiana aos aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos que influenciam sua vida. Pereira e Fossá (2021) associam essa perspectiva à cidadania, pois o educando passa a perceber que pode ocupar lugar ativo na sociedade e não apenas adaptar-se ao que já está posto. Nesse processo, a escola tem papel fundamental ao criar situações em que os estudantes possam analisar

problemas, discutir diferentes pontos de vista e construir argumentos. Severino (2021) reforça que a educação freiriana possui sentido emancipatório porque favorece a superação de formas de dominação que impedem sujeitos e coletividades de exercer plenamente sua humanidade. Assim, consciência crítica e cidadania caminham juntas, pois compreender a realidade é passo essencial para participar dela com responsabilidade.

A cidadania, nesse contexto, não se reduz ao conhecimento abstrato de direitos e deveres. Ela envolve participação, pertencimento, capacidade de diálogo e compromisso com a vida coletiva. Freire (2021) defende que a educação precisa formar sujeitos capazes de intervir no mundo, e não apenas de se ajustar a ele. Loureiro (2021) amplia essa compreensão ao relacionar o centenário de Paulo Freire ao debate sobre o direito à educação, indicando que o acesso ao ensino deve estar associado à dignidade e à participação social. Costa, Costa e Melo (2021) também compreendem a educação como prática emancipatória, principalmente quando reconhece crianças, jovens e adultos como sujeitos de direitos. Dessa forma, a formação cidadã não pode ser tratada como conteúdo isolado, restrito a datas comemorativas ou normas escolares. Ela precisa atravessar o cotidiano da sala de aula, as relações entre professores e estudantes, os projetos pedagógicos e o modo como a escola se posiciona diante das desigualdades sociais.

A consciência crítica se fortalece quando o estudante aprende a questionar informações, identificar interesses presentes nos discursos e reconhecer contradições da realidade. Freire (2021) valoriza a problematização como caminho para que o educando abandone a postura passiva e desenvolva uma leitura mais autônoma do mundo. Silva e Franco (2021) destacam que o diálogo, na pedagogia freiriana, não é simples conversa, mas um processo formativo que exige escuta, respeito e elaboração crítica. Oliveira (2022) aproxima essa dinâmica da emancipação ao mostrar

que a autonomia depende da capacidade de pensar com independência, sem submissão a ideias impostas. Em uma sociedade marcada por excesso de informações, desigualdade de acesso ao conhecimento e circulação de discursos simplificados, a escola precisa ajudar os sujeitos a interpretar, comparar, argumentar e decidir com responsabilidade. A cidadania crítica, portanto, exige mais do que opinião; exige reflexão fundamentada, sensibilidade social e abertura ao confronto respeitoso de ideias.

A formação cidadã também depende do reconhecimento das diferentes formas de exclusão que atravessam a vida dos educandos. Freire (2021) compreende a educação como prática de humanização, pois sua finalidade não é domesticar o sujeito, mas ampliar sua capacidade de ser mais. Viêlmo (2021), ao dialogar com a pedagogia feminista, mostra que a proposta freiriana pode contribuir para dar visibilidade a experiências historicamente silenciadas. Lima (2021) reforça o caráter revolucionário da educação freiriana ao indicar que ela questiona estruturas que mantêm desigualdades e limitações sociais. Assim, a consciência crítica não deve ser compreendida apenas como habilidade intelectual, mas também como sensibilidade ética diante da injustiça. O estudante crítico não é apenas aquele que interpreta textos ou resolve problemas escolares, mas aquele que consegue perceber relações de poder, reconhecer desigualdades e participar da construção de alternativas mais justas.

A mesma construída pela educação freiriana exige participação ativa e compromisso com a transformação social. Freire (2021) afirma que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, o que significa que toda aprendizagem precisa dialogar com a experiência concreta dos sujeitos. Coelho et al. (2024) relacionam empoderamento e autonomia à possibilidade de os indivíduos reconhecerem sua voz e sua capacidade de agir em diferentes espaços sociais. Schneeberger, Paulo e Benvenuti (2026) indicam que o pensamento freiriano

segue atual no Brasil ao dialogar com resistências, práticas educativas populares e desafios contemporâneos. Desse modo, a consciência crítica não se encerra na compreensão da realidade; ela aponta para a ação, para o engajamento e para a busca de mudanças possíveis. A educação que promove cidadania não forma sujeitos indiferentes, mas pessoas capazes de defender direitos, respeitar diferenças e participar da vida social com mais responsabilidade e autonomia.

2.4 Educação, inclusão social e transformação da realidade

A educação possui papel essencial na inclusão social porque pode ampliar oportunidades, fortalecer identidades e criar condições para que sujeitos historicamente excluídos participem da vida coletiva com mais autonomia. Freire (2021) compreende que a educação deve estar comprometida com a humanização, especialmente diante de contextos marcados pela opressão, pobreza e negação de direitos. Costa, Costa e Melo (2021) relacionam a educação ao direito e à emancipação, destacando que a escola precisa reconhecer os sujeitos em sua dignidade e em suas condições concretas de existência. Nessa direção, inclusão social não significa apenas matricular estudantes, mas garantir que eles tenham voz, pertencimento, aprendizagem significativa e respeito às suas diferenças. Loureiro (2021) também reforça que o direito à educação precisa ser analisado como condição para a participação social, e não apenas como obrigação formal do Estado. A transformação da realidade começa quando a escola deixa de ser espaço de seleção e passa a ser ambiente de acolhimento, diálogo e desenvolvimento humano.

Freire (2021) propõe uma educação que ajude o sujeito a compreender as estruturas que interferem em sua vida, sem perder de vista sua capacidade de agir e transformar. Severino (2021) relaciona essa proposta

à emancipação dos povos colonizados, indicando que a pedagogia freiriana questiona relações de poder que historicamente produziram silenciamentos culturais e sociais. Pereira e Fossá (2021) também apontam que a educação transformadora favorece protagonismo e cidadania, pois parte da realidade do educando e o coloca em contato com diferentes formas de interpretação do mundo. Dessa forma, a inclusão não pode ser reduzida a uma ação assistencialista. Ela precisa promover participação efetiva, reconhecimento de saberes e acesso crítico ao conhecimento. Quando a escola valoriza a diversidade, ela cria possibilidades para que estudantes de diferentes origens se reconheçam como capazes de aprender, decidir e contribuir socialmente.

Freire (2021) entende que a educação libertadora não aceita a neutralidade diante da injustiça, pois ensinar envolve escolhas éticas e políticas. Oliveira (2022) aproxima autonomia e emancipação ao destacar que o sujeito precisa desenvolver condições de reflexão para não se submeter passivamente às imposições sociais. Lima (2021) também reforça que a proposta freiriana possui potencial transformador justamente por desafiar modelos educativos que apenas adaptam o indivíduo à ordem existente. Nesse sentido, uma escola inclusiva não se limita a receber diferentes sujeitos, mas reorganiza suas práticas para que todos tenham condições reais de participação. Isso envolve currículo contextualizado, linguagem acessível, diálogo com a comunidade, respeito às identidades e combate a preconceitos. A educação transforma quando permite que o estudante compreenda seu lugar no mundo e perceba que esse lugar não está definitivamente determinado.

A inclusão social também exige atenção às experiências de grupos historicamente invisibilizados, pois a autonomia não se desenvolve plenamente quando determinadas vozes são desconsideradas. Freire (2021) valoriza o diálogo como caminho para reconhecer o outro em sua humanidade, sem transformar diferenças em desigualdades. Viemo (2021) aproxima a pedagogia

freiriana da pedagogia feminista ao destacar a importância de escutar experiências marcadas por silenciamentos e relações de poder. Coelho et al. (2024) associam empoderamento e autonomia à possibilidade de fortalecimento dos sujeitos em seus próprios contextos de vida. Assim, a educação inclusiva precisa ser sensível às questões de gênero, classe social, raça, território, deficiência, cultura e outras dimensões que influenciam a trajetória dos estudantes. Não basta defender igualdade de forma genérica; é necessário reconhecer que os pontos de partida são diferentes e que a justiça educacional exige estratégias capazes de reduzir desigualdades concretas.

A educação, quando orientada pela inclusão e pela transformação social, contribui para que os indivíduos deixem de ocupar uma posição de invisibilidade e passem a participar de maneira mais consciente da sociedade. Freire (2021) defende que a prática educativa deve alimentar a esperança crítica, compreendida não como espera passiva, mas como força que impulsiona ação e mudança. Schneeberger, Paulo e Benvenutti (2026) indicam que o pensamento freiriano continua presente em debates recentes sobre resistência, educação popular e práticas educativas emergentes no Brasil. Loureiro (2021) também reforça que o direito à educação permanece como eixo fundamental para enfrentar desigualdades e promover cidadania. Dessa forma, a inclusão social e a transformação da realidade são processos inseparáveis. A escola inclusiva amplia oportunidades, fortalece a autoestima, desenvolve consciência crítica e favorece o empoderamento. Quando a educação reconhece os sujeitos, respeita suas histórias e oferece instrumentos para compreender e transformar o mundo, torna-se uma das principais vias para a construção de uma sociedade mais justa.

Tabela 2 – Relação entre educação, inclusão social e transformação da realidade

Dimensão analisada	Sentido na prática educativa	Resultado esperado
Acesso à educação	Entrada e permanência dos sujeitos nos espaços escolares	Ampliação de oportunidades formativas
Pertencimento	Valorização da identidade, da cultura e da história dos educandos	Maior participação e fortalecimento da autoestima
Diálogo	Escuta ativa e construção coletiva do conhecimento	Relações pedagógicas mais democráticas
Consciência crítica	Análise das desigualdades e das condições sociais	Formação de sujeitos mais participativos
Transformação social	Uso do conhecimento para intervir na realidade	Empoderamento, autonomia e cidadania

Fonte: Elaborada com base em Freire (2021), Loureiro (2021), Costa, Costa e Melo (2021) e Coelho et al. (2024).

A Tabela 2 evidencia que a relação entre educação, inclusão social e transformação da realidade depende de práticas pedagógicas comprometidas com o acesso, a permanência, o pertencimento e a participação dos sujeitos. A inclusão social não se limita à presença do estudante no ambiente escolar, pois também envolve o reconhecimento de sua identidade, de sua trajetória e de suas necessidades. Dessa forma, o diálogo e a consciência crítica tornam-se caminhos importantes para que o educando compreenda as desigualdades existentes e se perceba como sujeito capaz de intervir no meio em que vive. A tabela mostra, portanto, que uma educação verdadeiramente inclusiva contribui para ampliar oportunidades, fortalecer a autoestima, desenvolver autonomia e promover uma cidadania mais ativa e consciente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, quando compreendida como processo humano, social e transformador, apresenta-se como caminho essencial para o empoderamento

e a autonomia dos indivíduos. Ao longo deste trabalho, foi possível observar que a formação autônoma não depende apenas do acesso à escola, mas também de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a realidade dos educandos, a participação ativa e o desenvolvimento da consciência crítica. Dessa forma, educar significa criar condições para que cada sujeito compreenda melhor sua história, reconheça seus direitos e participe da sociedade com mais segurança e responsabilidade.

A reflexão também nos permitiu compreender que Paulo Freire oferece uma contribuição fundamental para pensar a educação como prática de liberdade. Sua proposta destaca a importância de superar modelos autoritários e mecânicos de ensino, substituindo-os por relações pedagógicas mais humanas, críticas e participativas. Nesse sentido, a autonomia não é entendida como isolamento individual, mas como capacidade de pensar, decidir e agir de forma consciente, sempre em relação com os outros e com a realidade social.

Outro ponto relevante refere-se ao papel do professor na construção de sujeitos autônomos. O educador, ao assumir uma postura ética, dialógica e comprometida com a aprendizagem significativa, contribui para que os estudantes desenvolvam confiança, senso crítico e protagonismo. A escola, por sua vez, precisa ser um espaço de inclusão, respeito às diferenças e valorização das experiências dos educandos, pois somente assim poderá cumprir sua função social de formar cidadãos participativos.

Conclui-se que a educação voltada ao empoderamento não se limita ao ensino de conteúdos escolares, mas envolve a formação integral do sujeito. Quando orientada pela liberdade, pela inclusão e pela transformação social, ela amplia horizontes, fortalece identidades e possibilita que os indivíduos atuem de maneira mais crítica na sociedade. Assim, a educação torna-se instrumento indispensável para a construção de uma realidade mais democrática, justa e humana.

REFERÊNCIAS

- COELHO, Camila Trindade et al. **Empoderamento e autonomia na perspectiva de Paulo Freire**. Anais do 16º Congresso Internacional da Rede Unida, Porto Alegre, v. 10, supl. 2, 2024. DOI: 10.18310/2446-48132024v10nsup2.
- COSTA, Juliana Cristina; COSTA, Valdirene Pereira; MELO, André Luis de Andrade. **Paulo Freire, o direito à educação como prática emancipatória e a identidade da educação infantil**. Filosofia e Educação, Campinas, v. 13, n. 2, 2021. DOI: 10.20396/rfe.v13i2.8665842.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Edição especial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Edição especial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **Por uma retomada a Paulo Freire: uma análise do potencial revolucionário de sua proposta educacional**. Revista Nova Paideia: Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Brasília, v. 3, n. 3, p. 20-35, 2021.
- LOUREIRO, Geovana. **Centenário de Paulo Freire e o direito à educação**. Revista Exitus, Santarém, v. 11, p. 1-25, 2021.
- OLIVEIRA, Ariosvalber de Souza. **Autonomia, educação e emancipação: diálogos entre Paulo Freire e Theodor W. Adorno**. Revista Escripturas, Petrolina, v. 5, n. 2, p. 105-121, 2022.

PEREIRA, Fabiana da Costa; FOSSÁ, Ivete. **Pedagogias de Paulo Freire: educando para a cidadania com protagonismo na comunicação.** Comunicação & Educação, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 29-42, 2021. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v26i2p29-42.

SCHNEEBERGER, André Henrique; PAULO, Fernanda dos Santos; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Paulo Freire, educação e atualidade brasileira (2021-2024): resistências, desafios e práticas emergentes.** EccoS: Revista Científica, São Paulo, 2026. DOI: 10.5585/2026.28791.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A emancipação dos povos colonizados na proposta educacional freireana: decolonização e interculturalidade.** Comunicação & Educação, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 106-120, 2021.

SILVA, Lisley C. Gomes da; FRANCO, Maria Amélia R. Santoro. **Paulo Freire e o diálogo: contrapontos e indagações na história ocidental da pedagogia.** Revista Nova Paideia: Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Brasília, v. 3, n. 3, p. 3-19, 2021.

VIELMO, Paula. **O encontro entre pedagogia freiriana e pedagogia feminista.** Revista Nova Paideia: Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Brasília, v. 3, n. 3, p. 36-48, 2021.

O CONCEITO DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA: DESAFIOS E PRÁTICAS ATUAIS

Ivani Ferreira Lucas; Jhoneta Bruna Crispim da Silva; Leopoldo Queiroz Paim; Malvina Cardoso de Sousa Alves; Michelly Stefani Dourado Franco Leal; Nataniele Maria da Silva Ribeiro; Potira Coelho dos Santos; Rafaela Dourado Franco Barros; Telma Regina Reis Santos; Yara Rosa da Silva



RESUMO

Este capítulo tem como objetivo analisar o conceito de educação libertadora, considerando seus fundamentos no pensamento de Paulo Freire, seus desafios no contexto escolar atual e suas possibilidades de aplicação em práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica dos sujeitos. Parte-se da compreensão de que a educação libertadora se opõe a modelos de ensino baseados na memorização, na passividade e na simples transmissão de conteúdos, pois valoriza o diálogo, a autonomia, a consciência crítica, a participação e a leitura da realidade social. A pesquisa possui abordagem qualitativa e fundamenta-se em revisão bibliográfica, com base em obras de Paulo Freire e em produções acadêmicas nacionais recentes que discutem pedagogia freireana, emancipação, práxis libertadora, educação popular, formação crítica e transformação social. A análise evidencia que a educação libertadora permanece atual diante de desafios como desigualdades sociais, práticas pedagógicas tradicionais, desvalorização docente, exclusão educacional e pouca participação dos estudantes. Também se observa que práticas baseadas no diálogo, na problematização da realidade e na valorização dos saberes dos educandos contribuem para uma aprendizagem mais humana, crítica e socialmente comprometida. Conclui-se que a educação libertadora continua sendo referência fundamental para pensar uma escola democrática, participativa e capaz de formar sujeitos conscientes de sua realidade e comprometidos com sua transformação.

1 INTRODUÇÃO

A educação libertadora constitui uma das contribuições mais importantes do pensamento pedagógico brasileiro, principalmente a partir das reflexões de Paulo Freire. Essa concepção compreende a educação como prática social, política e humana, voltada à formação de sujeitos capazes de

compreender criticamente a realidade e participar de sua transformação. Freire (2021a) entende a educação como prática de liberdade, pois o ato de aprender não deve limitar-se à repetição de conteúdos, mas favorecer a leitura do mundo, a consciência crítica e o reconhecimento da dignidade dos sujeitos. Saviani (2021) reforça essa compreensão ao afirmar que a contribuição freireana ultrapassa a ideia de método, pois representa uma concepção crítica de educação comprometida com a emancipação humana e com a transformação das relações sociais.

A educação libertadora se contrapõe a práticas pedagógicas marcadas pela passividade, pela memorização mecânica e pela centralização da palavra docente. Freire (2021e) critica a educação bancária, na qual o educando é tratado como mero receptor de informações, e propõe uma prática baseada no diálogo, na problematização da realidade e na construção coletiva do conhecimento. Ramalho (2022) contribui para essa discussão ao sistematizar elementos da pedagogia freireana, destacando a importância da leitura crítica da realidade como caminho para a formação de sujeitos ativos. Carvalho, Kohan e Gallo (2021) também reforçam a atualidade do pensamento de Paulo Freire ao relacioná-lo à formação de subjetividades capazes de produzir novas formas de existência, participação e resistência no contexto contemporâneo.

A justificativa deste estudo está na necessidade de refletir sobre a permanência e a atualidade da educação libertadora diante dos desafios enfrentados pela escola brasileira. Embora os discursos sobre autonomia, diálogo e criticidade estejam presentes em muitas propostas educacionais, ainda persistem práticas autoritárias, conteúdos descontextualizados, desigualdades de acesso ao conhecimento e pouca valorização dos saberes dos estudantes. Feitosa, Santos e Silva (2022) apontam que a pedagogia libertadora continua provocando disputas no campo educacional, especialmente por confrontar perspectivas neoliberais e conservadoras de

educação. Diante desse cenário, apresenta-se a seguinte problemática: de que forma a educação libertadora pode contribuir para enfrentar os desafios escolares atuais e fortalecer práticas pedagógicas críticas e transformadoras?

Esta produção analisa o conceito de educação libertadora, considerando seus fundamentos, desafios e práticas atuais no contexto escolar e busca compreender a educação libertadora no pensamento de Paulo Freire; discutir o papel do diálogo, da autonomia e da consciência crítica na prática pedagógica; analisar os desafios para sua efetivação na escola contemporânea; e refletir sobre práticas educativas libertadoras voltadas à transformação social.

A metodologia adotada consiste em pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em livros e artigos científicos nacionais relacionados à temática. Foram utilizados como descritores de busca: “educação libertadora”, “Paulo Freire”, “pedagogia freireana”, “educação crítica”, “consciência crítica”, “diálogo na educação”, “autonomia dos educandos”, “práxis libertadora” e “transformação social”. Como critérios de inclusão, foram selecionadas obras de Paulo Freire em edições recentes e produções acadêmicas brasileiras publicadas nos últimos cinco anos, com autoria identificada, dados editoriais completos e relação direta com a educação libertadora. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados textos sem base acadêmica, materiais sem autoria, publicações estrangeiras, documentos sem informações bibliográficas suficientes e produções que não abordassem diretamente a pedagogia freireana, a emancipação, a criticidade ou a transformação social.

2 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA: DESAFIOS E PRÁTICAS ATUAIS

Este capítulo discute o conceito de educação libertadora a partir das contribuições de Paulo Freire e de produções acadêmicas recentes que analisam sua atualidade no contexto educacional brasileiro. A educação libertadora parte da compreensão de que ensinar e aprender são processos inseparáveis da realidade social dos sujeitos. Por isso, não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de favorecer a consciência crítica, o diálogo, a autonomia e a participação ativa dos educandos. Nessa perspectiva, a prática pedagógica precisa reconhecer que os estudantes possuem histórias, saberes, experiências e condições concretas de vida que interferem diretamente na aprendizagem.

A discussão está organizada em quatro subtópicos. O primeiro aborda a educação libertadora no pensamento de Paulo Freire, destacando sua crítica à educação bancária e sua defesa de uma pedagogia baseada na liberdade e na humanização. O segundo discute o diálogo, a autonomia e a consciência crítica como elementos indispensáveis à prática pedagógica. O terceiro analisa os desafios da educação libertadora no contexto escolar atual, considerando permanências de modelos tradicionais e desigualdades sociais. O quarto apresenta práticas educativas libertadoras e sua relação com a transformação social, ressaltando a importância de uma escola democrática, participativa e comprometida com a formação humana.

2.1 A educação libertadora no pensamento de Paulo Freire

A educação libertadora, no pensamento de Paulo Freire, nasce da compreensão de que o processo educativo deve contribuir para que os sujeitos compreendam criticamente a realidade e participem de sua transformação.

Freire (2021a) defende uma educação vinculada à liberdade, na qual aprender não significa apenas receber informações, mas desenvolver consciência sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Saviani (2021) reforça que a contribuição freireana ultrapassa um procedimento didático específico, pois apresenta uma concepção crítica de educação voltada à emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, a educação libertadora não se limita ao espaço da sala de aula, pois envolve relações sociais, cultura, história, linguagem, participação e compromisso com a humanização.

Freire (2021e) identifica esse modelo como uma prática em que o professor deposita conteúdos e o estudante apenas recebe, memoriza e reproduz informações. Ramalho (2022) mostra que a pedagogia freireana rompe com essa lógica ao defender uma educação baseada na problematização da realidade e na participação ativa dos educandos. Dessa forma, a educação libertadora propõe uma mudança profunda na relação entre professor, estudante e conhecimento. O educando deixa de ser tratado como sujeito passivo e passa a ser reconhecido como alguém capaz de pensar, questionar, dialogar e produzir sentidos a partir de sua experiência de vida.

Freire (2021b) defende que ensinar exige rigor, ética, respeito à autonomia e compromisso com a formação dos sujeitos. Carvalho, Kohan e Gallo (2021) ampliam essa leitura ao relacionarem o pensamento freireano à formação de subjetividades geradoras, capazes de construir novos modos de vida no campo educacional e social. Assim, a educação libertadora não dispensa o papel do professor, nem reduz o ensino a uma conversa sem planejamento. Pelo contrário, exige uma prática intencional, crítica e responsável, na qual o educador cria condições para que o conhecimento seja construído com sentido.

Freire (2021c) compreende a esperança como dimensão ativa da prática educativa, pois ela se articula à luta, à resistência e à possibilidade de

transformação. Reis (2021) destaca a práxis libertadora freireana como movimento que une reflexão e ação, rompendo com práticas que mantêm os sujeitos acomodados diante das desigualdades. A consciência crítica, nesse contexto, não surge de forma automática. Ela se desenvolve quando os sujeitos analisam sua realidade, reconhecem contradições, percebem relações de poder e compreendem que podem agir coletivamente para modificar situações injustas.

Freire (2021b) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, pois cada sujeito traz consigo uma história, uma linguagem e uma forma própria de interpretar o mundo. Morais et al. (2023), ao discutirem as contribuições de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos, reforçam a importância de considerar as trajetórias de vida e os conhecimentos prévios dos estudantes. Essa perspectiva é fundamental para a educação libertadora, pois impede que a escola trate os educandos como vazios de conhecimento. Ao contrário, reconhece que todos possuem experiências que podem dialogar com os conteúdos escolares.

Freire (2021e) compreende a educação como prática capaz de revelar relações de dominação e possibilitar a construção de novos caminhos sociais. Feitosa, Santos e Silva (2022) apontam que a pedagogia libertadora continua sendo alvo de disputas porque confronta projetos educacionais baseados na adaptação dos sujeitos à ordem existente. Nesse sentido, uma prática libertadora não busca apenas formar indivíduos obedientes ou preparados para repetir padrões sociais. Ela pretende formar sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade, defender direitos e participar de processos coletivos de mudança.

Freire (2021d) relaciona a indignação à responsabilidade ética diante das injustiças, mostrando que educar exige sensibilidade perante o sofrimento humano e compromisso com a dignidade. Stadler, Niezwida e Lambach (2024)

aproximam a pedagogia freireana da pedagogia histórico-crítica ao reconhecerem a necessidade de compreender as condições sociais que produzem desigualdades. Dessa forma, a educação libertadora incentiva a reflexão, a argumentação e a participação, sem reduzir o estudante a um receptor de verdades prontas. O objetivo é favorecer a autonomia crítica, e não substituir uma imposição por outra.

2.2 Diálogo, autonomia e consciência crítica na prática pedagógica

O diálogo ocupa lugar central na educação libertadora porque permite que educador e educando construam conhecimento de forma compartilhada, crítica e significativa. Freire (2021e) compreende o diálogo como prática de humanização, pois é por meio dele que os sujeitos se reconhecem como capazes de falar, ouvir, questionar e aprender. Ramalho (2022) reforça que a pedagogia freireana se organiza pela problematização da realidade, processo que depende da participação ativa dos educandos. Assim, dialogar não significa apenas conversar espontaneamente em sala de aula. Trata-se de uma postura pedagógica intencional, na qual o professor valoriza a palavra dos estudantes, provoca reflexões e relaciona o conteúdo escolar às experiências concretas da turma.

Freire (2021b) afirma que ensinar exige respeito à autonomia do educando e compromisso com sua formação ética, crítica e intelectual. Carvalho, Kohan e Gallo (2021) ajudam a ampliar essa compreensão ao apontarem que o pensamento freireano permite pensar a educação como criação de modos de vida mais livres e participativos. Desse modo, formar estudantes autônomos não significa deixá-los sem orientação, mas criar condições para que aprendam a pesquisar, argumentar, decidir, revisar ideias e assumir responsabilidade por sua aprendizagem. A autonomia se desenvolve quando o estudante

percebe que pode participar do processo educativo e não apenas obedecer a comandos.

A consciência crítica se constrói quando os sujeitos conseguem relacionar aquilo que aprendem com as condições sociais em que vivem. Freire (2021a) entende a educação como prática de liberdade justamente porque ela possibilita a leitura do mundo e a compreensão das relações que marcam a existência humana. Saviani (2021) reforça que o pensamento freireano se mantém relevante por defender uma educação crítica, capaz de ultrapassar a simples adaptação dos sujeitos à sociedade. Nesse sentido, a prática pedagógica libertadora precisa favorecer atividades em que os estudantes analisem problemas reais, debatam diferentes pontos de vista e compreendam que a realidade social é resultado de processos históricos, políticos e culturais.

Tabela 1 – Princípios da prática pedagógica libertadora

Princípio	Sentido pedagógico	Possibilidades na sala de aula
Diálogo	Reconhece educador e educando como sujeitos do processo educativo	Rodas de conversa, debates orientados, escuta ativa e socialização de experiências
Autonomia	Fortalece a capacidade de pensar, decidir e participar com responsabilidade	Pesquisas, produção de textos, projetos coletivos e resolução de problemas
Consciência crítica	Relaciona conhecimento escolar e realidade social	Análise de situações concretas, leitura crítica de notícias e debates sociais
Problematização	Transforma a realidade em objeto de reflexão e aprendizagem	Perguntas norteadoras, estudos de caso e investigação de temas do cotidiano
Participação	Valoriza a presença ativa dos estudantes na construção do saber	Seminários, assembleias, grupos de trabalho e avaliação participativa

Fonte: Elaborada pela autora com base em Freire (2021a, 2021b, 2021e), Ramalho (2022), Saviani (2021) e Carvalho, Kohan e Gallo (2021).

Freire (2021b) defende que o professor deve respeitar os conhecimentos produzidos na vida cotidiana, pois eles constituem ponto de partida para novas aprendizagens. Moraes et al. (2023) destacam essa dimensão ao tratar da educação de jovens e adultos, na qual as trajetórias de vida, o trabalho, a família e as experiências sociais dos estudantes precisam dialogar com o processo educativo. Ao reconhecer esses saberes, a escola evita práticas distantes da realidade e possibilita que o conteúdo tenha mais sentido. O estudante aprende melhor quando percebe que sua história não é ignorada pela instituição escolar.

Freire (2021d) associa a indignação à responsabilidade ética diante das injustiças, indicando que a educação não pode ser indiferente ao sofrimento humano e às desigualdades sociais. Reis (2021) reforça a ideia de práxis libertadora como articulação entre reflexão e ação, demonstrando que a consciência crítica precisa conduzir a posicionamentos mais conscientes. Dessa forma, a sala de aula pode tornar-se espaço de análise de problemas sociais, como desigualdade, preconceito, exclusão, violência, trabalho, participação política e direitos humanos. O conteúdo escolar ganha força quando ajuda o estudante a compreender a vida concreta.

Freire (2021e) critica práticas em que o professor se coloca como único detentor do saber e nega a participação dos estudantes. Muraro (2024), ao discutir o conceito de formagir, contribui para pensar a educação como relação entre formação e ação, na qual o sujeito aprende ao refletir e intervir na realidade. Nessa perspectiva, o professor atua como mediador, organizador e provocador do processo educativo. Ele não abandona sua responsabilidade pedagógica, mas deixa de centralizar todas as respostas. Sua função é criar caminhos para que os estudantes desenvolvam pensamento próprio, sem perder o vínculo com o conhecimento sistematizado.

Silva e Campos (2021) destacam a pedagogia crítica como caminho para democratizar a educação, pois ela valoriza a participação, o diálogo e a construção coletiva. Sousa Junior, Ramos e Silva (2023) apontam que a educação libertadora permanece necessária na contemporaneidade porque enfrenta projetos educacionais que reduzem a escola à adaptação e ao controle. Assim, o estudante precisa encontrar na sala de aula um espaço em que possa se expressar, perguntar, discordar com respeito e construir argumentos. Uma educação que silencia não liberta; apenas conserva relações de dependência e obediência.

Portanto, diálogo, autonomia e consciência crítica são elementos inseparáveis da prática pedagógica libertadora. Freire (2021b) ressalta que ensinar exige respeito à autonomia do educando, enquanto Freire (2021e) demonstra que o diálogo rompe com a lógica bancária da educação. Stadler, Niezwida e Lambach (2024) reforçam que a pedagogia freireana mantém relação com a compreensão crítica das condições sociais. Desse modo, a prática educativa libertadora precisa formar estudantes capazes de pensar, falar, ouvir, questionar e agir com responsabilidade. Ao articular esses princípios, a escola deixa de ser apenas espaço de transmissão e passa a constituir-se como lugar de formação humana, crítica e democrática.

2.3 Desafios da educação libertadora no contexto escolar atual

A educação libertadora enfrenta diversos desafios no contexto escolar atual, especialmente porque muitas práticas ainda reproduzem modelos tradicionais de ensino. Freire (2021e) critica a educação bancária, marcada pela transmissão vertical de conteúdos e pela passividade dos educandos. Feitosa, Santos e Silva (2022) indicam que a pedagogia libertadora continua sendo contestada por projetos educacionais que priorizam adaptação, competição e

controle. Nesse cenário, a escola muitas vezes permanece pressionada por avaliações, resultados imediatos, currículos rígidos e rotinas pouco abertas ao diálogo. Tais condições dificultam práticas voltadas à problematização da realidade e à participação efetiva dos estudantes.

Freire (2021a) compreende a educação como prática de liberdade, mas essa liberdade exige condições concretas para que os sujeitos possam aprender, participar e desenvolver consciência crítica. Saviani (2021) reforça que uma concepção crítica de educação precisa considerar as relações sociais que produzem desigualdades. Em muitas escolas, estudantes enfrentam dificuldades relacionadas à pobreza, insegurança alimentar, falta de acesso a recursos tecnológicos, violência, racismo, trabalho precoce e ausência de políticas públicas suficientes. A educação libertadora não pode ignorar essas realidades, pois elas interferem diretamente na aprendizagem e na permanência escolar.

Freire (2021b) defende que ensinar exige compromisso, preparo, ética e reflexão crítica, mas o exercício da docência depende de condições de trabalho adequadas. Muraro (2024) contribui para essa reflexão ao relacionar formação e ação na perspectiva freireana, mostrando que a prática educativa precisa ser sustentada por processos formativos consistentes. Quando o professor enfrenta sobrecarga, baixos salários, turmas numerosas, falta de apoio pedagógico e pouca autonomia, torna-se mais difícil organizar práticas dialógicas e problematizadoras. A educação libertadora exige educadores valorizados, formados e respeitados em sua função social.

Freire (2021e) propõe uma educação em que educador e educando participem da construção do conhecimento, mas muitos ambientes escolares ainda associam disciplina ao silêncio absoluto e à obediência. Ramalho (2022) reforça que a pedagogia freireana depende da participação ativa dos sujeitos na leitura da realidade. Quando a escola não abre espaço para a voz dos

estudantes, enfraquece a autonomia e limita a formação crítica. A participação, nesse sentido, não deve ser entendida como ameaça à autoridade docente, mas como condição para que a aprendizagem seja viva, reflexiva e democrática.

Tabela 2 – Desafios atuais para a efetivação da educação libertadora

Desafio	Impacto no processo educativo	Possíveis enfrentamentos pedagógicos
Práticas tradicionais de ensino	Reforçam memorização, passividade e pouca participação	Aulas dialogadas, problematização e metodologias participativas
Desigualdades sociais	Dificultam acesso, permanência e aprendizagem significativa	Acolhimento, políticas de permanência e contextualização dos conteúdos
Desvalorização docente	Reduz condições para planejamento e inovação pedagógica	Formação continuada, trabalho coletivo e valorização profissional
Currículos rígidos	Limitam diálogo com a realidade dos estudantes	Projetos interdisciplinares e articulação entre conteúdo e cotidiano
Silenciamento estudantil	Enfraquece autonomia, criticidade e pertencimento	Grêmios, assembleias, rodas de conversa e avaliação participativa

Fonte: Elaborada pela autora com base em Freire (2021b, 2021e), Feitosa, Santos e Silva (2022), Saviani (2021), Ramalho (2022) e Muraro (2024).

O currículo descontextualizado também dificulta a prática da educação libertadora. Freire (2021b) defende que o ensino precisa respeitar os saberes dos educandos e relacionar-se com suas experiências. Moraes et al. (2023) demonstram que essa preocupação é especialmente relevante na educação de jovens e adultos, em que a trajetória dos estudantes precisa ser reconhecida como parte do processo formativo. Quando o currículo é apresentado como conjunto fechado de conteúdos sem relação com a vida, a aprendizagem tende a perder sentido. A educação libertadora exige que o conhecimento escolar dialogue com o território, a cultura, o trabalho, a família, as dificuldades e as expectativas dos educandos.

Jesus (2024) trata a pedagogia libertadora como uma utopia brasileira, ainda necessária diante das contradições sociais e educacionais. Sousa Junior, Ramos e Silva (2023) analisam a educação libertadora na contemporaneidade e evidenciam tensões relacionadas a projetos políticos que atacam ou deslegitimam o pensamento freireano. Essas disputas mostram que a educação não é neutra. A defesa de uma prática libertadora incomoda porque questiona desigualdades, autoritarismos e formas de dominação. Por isso, sua efetivação depende de compromisso ético, clareza teórica e resistência pedagógica.

Freire (2021d) associa a indignação à responsabilidade diante das injustiças, indicando que a prática educativa não deve acomodar-se à desumanização. Carvalho, Kohan e Gallo (2021) relacionam Paulo Freire à construção de modos de vida capazes de romper com formas rígidas de subjetivação. Na escola, isso significa superar relações baseadas apenas no medo, na punição e na hierarquia. A autoridade docente continua necessária, mas precisa ser exercida com diálogo, respeito e coerência. Autoridade não deve significar autoritarismo, pois a formação crítica exige vínculo, escuta e participação.

Portanto, os desafios no contexto escolar atual são complexos e atravessam tanto a prática pedagógica quanto as condições sociais e institucionais da escola. Freire (2021a) aponta a educação como prática de liberdade, enquanto Freire (2021e) denuncia modelos que reduzem os estudantes à passividade. Stadler, Niezwida e Lambach (2024) reforçam que a pedagogia freireana permanece ligada à compreensão crítica da sociedade. Assim, efetivar uma educação libertadora exige enfrentar desigualdades, valorizar os professores, democratizar as relações escolares e construir práticas pedagógicas que reconheçam os estudantes como sujeitos ativos. A escola não muda tudo sozinha, mas pode tornar-se espaço decisivo para ampliar consciência, participação e esperança crítica.

2.4 Práticas educativas libertadoras e transformação social

As práticas educativas libertadoras têm como princípio a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de intervir na realidade social. Freire (2021a) compreende a educação como prática de liberdade, o que implica reconhecer o estudante como sujeito histórico, e não como um receptor passivo de conteúdos. Reis (2021) reforça a ideia de práxis libertadora ao destacar a relação entre reflexão e ação na construção de processos educativos emancipatórios. Assim, uma prática libertadora precisa partir da realidade concreta dos educandos, valorizar suas experiências e criar oportunidades para que eles compreendam os problemas sociais e participem da busca por soluções coletivas.

Freire (2021e) defende que o diálogo rompe com a lógica bancária e permite a construção coletiva do conhecimento. Ramalho (2022) mostra que a pedagogia freireana se organiza pela problematização, pela escuta e pela leitura crítica da realidade. Na escola, isso pode ocorrer por meio de rodas de conversa, debates orientados, seminários, análise de temas sociais, projetos interdisciplinares e atividades em grupo. Essas práticas não retiram a importância do conteúdo escolar, mas permitem que ele seja trabalhado de forma mais viva, relacionada às experiências dos estudantes e aos desafios do mundo em que vivem.

Freire (2021b) afirma que ensinar exige respeito aos conhecimentos que os estudantes trazem de sua vida cotidiana. Moraes et al. (2023), ao discutirem as contribuições freireanas para a educação de jovens e adultos, reforçam que trajetórias pessoais, experiências de trabalho, família e comunidade precisam ser reconhecidas no processo educativo. Essa valorização não significa substituir o conhecimento científico pelo senso comum, mas criar pontes entre os saberes da vida e os conhecimentos

sistematizados. Quando o estudante percebe que sua história possui valor, sua participação tende a se fortalecer.

Freire (2021d) relaciona a indignação à ação ética diante das injustiças, mostrando que a educação precisa provocar sensibilidade social e compromisso humano. Sousa Junior, Ramos e Silva (2023) reforçam a atualidade da educação libertadora ao evidenciar sua importância frente a contextos de desigualdade, autoritarismo e desvalorização da participação. Assim, projetos sobre direitos humanos, meio ambiente, cultura local, combate ao racismo, participação política, violência escolar e desigualdade social podem tornar-se caminhos para articular aprendizagem e transformação. A escola passa a ser espaço de leitura crítica e intervenção no território.

Freire (2021b) defende uma prática docente ética e comprometida com a autonomia do educando, o que exige repensar formas de avaliação baseadas apenas em punição, classificação ou medo. Muraro (2024) contribui para essa reflexão ao relacionar formação e ação, indicando que o processo educativo precisa favorecer mudança e desenvolvimento consciente. Uma avaliação libertadora observa o percurso do estudante, valoriza avanços, identifica dificuldades e possibilita reorientações. Ela não deve funcionar como instrumento de exclusão, mas como parte do processo de aprendizagem. Avaliar, nesse sentido, também é dialogar e formar.

Freire (2021b) ressalta que o professor precisa refletir criticamente sobre sua prática, reconhecer seus limites e manter abertura ao aprendizado. Stadler, Niezwida e Lambach (2024) aproximam a pedagogia freireana da pedagogia histórico-crítica, reforçando a necessidade de compreensão teórica e compromisso com a transformação social. Para que práticas libertadoras ocorram, o professor precisa de estudo, planejamento, apoio institucional e espaços coletivos de reflexão. A boa intenção não basta; é necessário domínio

pedagógico, clareza política, sensibilidade humana e compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

Silva e Campos (2021) apontam a pedagogia crítica como caminho para a democratização da educação, pois valoriza participação, consciência e justiça social. Jesus (2024) reforça a força da pedagogia libertadora como horizonte utópico, capaz de orientar práticas comprometidas com outro projeto de sociedade. Na escola, isso significa criar espaços em que estudantes, professores, famílias e comunidade possam participar das decisões, dos projetos e das reflexões sobre o processo educativo. A educação libertadora não se realiza apenas no discurso; ela precisa aparecer nas relações, na escuta e nas formas de organização da vida escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que a educação libertadora permanece como uma concepção pedagógica atual e necessária para o contexto escolar brasileiro. Seu principal fundamento está na defesa de uma educação que reconhece os sujeitos como participantes ativos do processo de aprendizagem, capazes de compreender a realidade e agir sobre ela. Ao se opor a práticas baseadas apenas na memorização e na transmissão de conteúdos, essa perspectiva valoriza o diálogo, a autonomia, a consciência crítica e a participação.

Também foi possível perceber que a educação libertadora enfrenta desafios significativos na escola contemporânea. A permanência de práticas tradicionais, as desigualdades sociais, a desvalorização docente, os currículos pouco contextualizados e o silenciamento dos estudantes dificultam a efetivação de uma prática pedagógica realmente crítica. Apesar disso, tais desafios não anulam a importância da proposta libertadora; ao contrário, demonstram

sua necessidade diante de uma realidade educacional ainda marcada por exclusões e limitações.

As práticas educativas libertadoras mostram que a transformação social começa no cotidiano escolar, por meio de ações simples, intencionais e comprometidas com a formação humana. Rodas de conversa, projetos coletivos, análise crítica da realidade, valorização dos saberes dos educandos, avaliação formativa e participação democrática são caminhos que aproximam a escola da vida dos estudantes. Essas práticas ajudam a construir aprendizagens mais significativas e a fortalecer a responsabilidade social dos sujeitos.

Conclui-se que a educação libertadora continua sendo uma referência fundamental para pensar uma escola mais democrática, crítica e humanizadora. Sua contribuição está em formar sujeitos que não apenas recebem informações, mas aprendem a questionar, dialogar, participar e transformar a realidade. Dessa forma, a educação libertadora reafirma o compromisso da escola com a dignidade humana, a justiça social e a construção de uma sociedade mais consciente, solidária e participativa.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Alexandre Filordi de; KOHAN, Walter Omar; GALLO, Silvio. **Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea.** *Pro-Posições*, Campinas, v. 32, e20210076, 2021. DOI: 10.1590/1980-6248-2021-0076.

FEITOSA, Danillo Silva; SANTOS, Geisa Ferreira dos; SILVA, Sandra Regina Paz da. **Paulo Freire e a pedagogia libertadora: uma ameaça à perspectiva de educação neoliberal da extrema direita no Brasil.** *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 201-221, 2022. DOI: 10.20396/rfe.v14i1.8668581.

FREIRE, Paulo. ***Educação como prática da liberdade***. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***. 1. ed. especial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021d.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia do oprimido***. 1. ed. especial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021e.

JESUS, Lucia de Fatima Oliveira de. **A pedagogia libertadora de Paulo Freire: uma utopia brasileira**. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 28, n. 57, p. 1-26, 2024. DOI: 10.26694/rles.v28i57.4957.

MORAIS, Jocasta; OLIVEIRA, Francisco Thiago Chaves de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; SOUZA, Sarlene Gomes de. **Contribuições de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos: uma revisão narrativa**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, e40514, 2023. DOI: 10.1590/0102-469840514.

MURARO, Darcisio Natal. **O conceito de formagir na perspectiva de Paulo Freire**. *Pro-Posições*, Campinas, v. 35, e2024c0501, 2024.

RAMALHO, Ramon Rodrigues. **Modelo analítico da pedagogia do oprimido: sistematização do método Paulo Freire**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, e270007, 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022270007.

REIS, Sonia Maria Alves de Oliveira. **Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora**. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, p. 238-263, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i47.9443.

SAVIANI, Dermeval. **Paulo Freire, centésimo ano: mais que um método, uma concepção crítica de educação.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, e254988, 2021. DOI: 10.1590/ES.254988.

SILVA, Maria Vieira; CAMPOS, Maria Veranilda Mota. **Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação: entrevista com Henry Giroux.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e002001, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147002001.

SOUSA JUNIOR, Paulo de Tarso Xavier; RAMOS, Luciana da Silva; SILVA, Francilene Brito da. **Educação libertadora na contemporaneidade: reflexões sobre Paulo Freire e desgoverno Bolsonaro no Brasil.** *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 164-182, 2023. DOI: 10.14393/REP-2023-66472.

STADLER, João Paulo; NIEZWIDA, Nancy Rosa Alba; LAMBACH, Marcelo. **Pedagogia freireana e pedagogia histórico-crítica: aproximações a partir do materialismo histórico-dialético.** *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e85067, 2024. DOI: 10.1590/1984-0411.85067.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: COMO AS IDEIAS DE FREIRE PODEM AJUDAR NA EDUCAÇÃO DE MINORIAS

**Cirley Neto Santos; Cristiana Pereira dos Santos; Érica Nascimento
Lopes; Joseane de Souza Santos; Maria Rosemeire de Mello
Cardoso; Marilza Luiz de Araujo Moraes; Milena Rodrigues Mendes;
Raquel Esther de Campos Rocha; Rosenei de Freitas Nogueira;
Shaienny Gabriele Alves de Freitas**



RESUMO

Neste capítulo abordaremos as práticas pedagógicas inclusivas a partir das contribuições de Paulo Freire para a educação de minorias, considerando grupos historicamente marcados por desigualdades sociais, culturais, raciais, territoriais, econômicas e educacionais. O estudo parte da compreensão de que a inclusão escolar não se limita ao acesso à escola, mas envolve permanência, participação, valorização das identidades e construção de aprendizagens significativas. Nesse sentido, a perspectiva freiriana contribui para pensar uma educação baseada no diálogo, na escuta, na problematização da realidade e na formação crítica dos sujeitos. O trabalho discute quatro dimensões centrais: o diálogo como princípio da inclusão, a valorização da realidade dos estudantes, a educação como prática de liberdade e o papel do professor na construção de práticas inclusivas. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica, fundamentada em obras de Paulo Freire e em produções acadêmicas nacionais recentes sobre educação inclusiva, diversidade, educação antirracista, interculturalidade, formação docente e justiça social. Conclui-se que a pedagogia freiriana oferece fundamentos relevantes para uma escola mais democrática, acolhedora e comprometida com a transformação social.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios da escola contemporânea, sobretudo quando se considera a presença de estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência, populações negras, indígenas, quilombolas, estudantes da Educação de Jovens e Adultos, sujeitos em situação de vulnerabilidade social e demais minorias que enfrentam barreiras no acesso, na permanência e na participação escolar. Nesse contexto, a inclusão não pode ser compreendida apenas como

matrícula ou presença física no espaço educativo, pois exige práticas pedagógicas capazes de reconhecer as diferenças, combater desigualdades e promover condições reais de aprendizagem. Freire (2021a) defende uma educação comprometida com a autonomia dos sujeitos, enquanto Silva (2023) aproxima essa perspectiva da necessidade de práticas emancipatórias voltadas à diversidade e ao respeito às singularidades dos estudantes.

A perspectiva freiriana contribui para ampliar o entendimento de inclusão, pois compreende o estudante como sujeito histórico, cultural e social, e não como receptor passivo de conteúdos. Para Freire (2021b), a educação deve partir da realidade concreta dos educandos, valorizando seus saberes, experiências e formas de interpretar o mundo. Essa compreensão dialoga com Uchôa e Ramacciotti (2021), ao relacionarem humanização e interculturalidade, e com Kostuczenko, Figueiredo e Figueiredo (2021), quando aproximam Freire da construção de uma educação antirracista. Assim, pensar práticas pedagógicas inclusivas significa reconhecer que cada estudante chega à escola com histórias, linguagens, pertencimentos e desafios que precisam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem.

A justificativa deste trabalho está na necessidade de fortalecer discussões sobre práticas educativas que não reproduzam exclusões dentro da própria escola. Embora políticas educacionais afirmem o direito à educação para todos, ainda existem barreiras pedagógicas, sociais, culturais e atitudinais que limitam a participação de minorias no cotidiano escolar. Diante disso, a pedagogia de Paulo Freire oferece elementos importantes para pensar uma escola mais democrática, dialógica e sensível às desigualdades. Nesse sentido, a problemática que orienta esta pesquisa é: de que maneira as ideias de Paulo Freire podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas voltadas à educação de minorias?

O objetivo geral deste trabalho é analisar como as ideias de Paulo Freire podem contribuir para práticas pedagógicas inclusivas na educação de minorias. Como objetivos específicos, busca-se compreender o diálogo como princípio da inclusão, discutir a valorização da realidade dos estudantes no processo educativo, refletir sobre a educação como prática de liberdade e analisar o papel do professor na construção de ações pedagógicas democráticas, críticas e acolhedoras. Esses objetivos permitem relacionar a teoria freiriana às demandas atuais da escola, principalmente no que se refere à superação de práticas excludentes e à promoção de uma educação comprometida com a justiça social.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e publicações acadêmicas nacionais relacionadas ao tema. Os descritores utilizados para seleção das referências foram: Paulo Freire, educação inclusiva, práticas pedagógicas inclusivas, minorias, educação emancipadora, diversidade, educação antirracista, educação intercultural e formação docente. Como critérios de inclusão, foram considerados textos nacionais publicados nos últimos cinco anos, além de obras fundamentais de Paulo Freire em edições recentes, por sua relevância teórica para o tema. Como critérios de exclusão, foram descartados materiais sem autoria identificada, textos sem relação direta com educação inclusiva ou pedagogia freiriana, publicações sem caráter acadêmico e fontes que não apresentassem dados verificáveis de publicação.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EMANCIPADORA NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

A educação inclusiva, quando analisada pela perspectiva de Paulo Freire, ultrapassa a ideia de adaptação pontual de atividades ou de

atendimento isolado a determinados estudantes. Trata-se de uma concepção de educação que reconhece cada sujeito como portador de história, cultura, saberes e direitos. Freire (2021a) compreende o ato educativo como uma prática ética, política e humana, marcada pela responsabilidade com a formação de sujeitos autônomos. Nessa direção, Reis, Monteiro e Albuquerque (2025) relacionam a inclusão à necessidade de esperar, reconstruir vínculos sociais e transformar a escola em um espaço de pertencimento.

A proposta emancipadora de Freire contribui para pensar a escola como lugar de encontro entre diferentes trajetórias. Quando a prática pedagógica se orienta pela escuta, pelo diálogo e pelo reconhecimento das diferenças, ela cria condições para que minorias não sejam tratadas como exceção, mas como parte legítima da comunidade escolar. Zambone, Eloi e Santos (2025) associam o direito à educação à justiça social, enquanto Prais e Vitaliano (2021) reforçam a importância da formação docente para práticas inclusivas. Desse modo, a inclusão exige compromisso institucional, ação pedagógica consciente e sensibilidade diante das desigualdades.

2.1 Diálogo como princípio da inclusão

Freire (2021b) compreende o diálogo como uma exigência humana e pedagógica, pois é por meio dele que os sujeitos se reconhecem, trocam experiências e constroem sentidos sobre o mundo. Na educação de minorias, o diálogo assume uma função ainda mais relevante, porque possibilita que vozes historicamente silenciadas encontrem espaço no ambiente escolar. Silva (2023) contribui para essa discussão ao relacionar inclusão e diversidade às práticas emancipatórias, mostrando que a escola precisa reconhecer diferenças sem transformá-las em motivo de inferiorização. Assim, o diálogo não se limita a uma conversa ocasional entre professor e estudante; ele representa

uma postura pedagógica baseada na escuta, no respeito e na construção coletiva do conhecimento.

A inclusão, quando orientada pelo diálogo, permite que estudantes negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, jovens e adultos em processo de escolarização e outros grupos minoritários sejam compreendidos a partir de suas realidades concretas. Freire (2021a) defende que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, o que significa considerar suas experiências como parte do processo formativo. Nesse mesmo sentido, Uchôa e Ramacciotti (2021) aproximam a educação intercultural da humanização, pois a escola se torna mais inclusiva quando reconhece diferentes culturas e formas de existência. Dessa maneira, uma prática dialógica rompe com modelos autoritários de ensino, nos quais apenas o professor fala e o estudante ocupa o papel de receptor passivo.

Kostuczenko, Figueiredo e Figueiredo (2021) apontam a importância de uma educação antirracista inspirada em perspectivas críticas, enquanto Santos, Silva e Rodrigues (2021) evidenciam a relevância da gestão democrática no contexto da educação quilombola. Esses debates mostram que a inclusão não depende apenas de recursos didáticos, mas também de relações mais justas no interior da escola. Quando o professor dialoga com a turma sobre discriminação, pertencimento, identidade e desigualdade, ele ajuda a construir um ambiente em que as diferenças não sejam escondidas, mas compreendidas como parte da formação humana.

Para Freire (2021c), o professor precisa assumir uma postura ética diante do ato de ensinar, pois sua função envolve compromisso com a dignidade dos estudantes. Essa ideia se aproxima das reflexões de Sousa, Alencar e Araújo (2024), ao tratarem da prática docente a partir do legado freiriano. No cotidiano escolar, isso significa criar condições para que todos participem das aulas, expressem dúvidas, apresentem vivências e tenham seus modos de

aprender respeitados. Uma prática inclusiva não se constrói pela imposição de silêncio, mas pela abertura de espaços de fala e escuta. O diálogo, portanto, favorece o pertencimento e reduz a distância entre conteúdo escolar e experiência de vida.

Freitas, Dainez e Carvalho (2021) discutem práticas inclusivas relacionadas à apropriação da linguagem escrita, mostrando que os processos de aprendizagem exigem mediações cuidadosas. Alvaristo et al. (2021), ao abordarem a alfabetização de adultos cegos, reforçam que as estratégias pedagógicas precisam considerar as condições reais dos sujeitos. Nesse cenário, o diálogo ajuda o professor a compreender quais recursos, tempos, linguagens e formas de mediação podem favorecer a participação efetiva dos estudantes. Assim, ouvir os alunos também é uma forma de planejar melhor.

A perspectiva freiriana não reduz o diálogo a uma técnica de ensino, pois ele expressa uma concepção de mundo e de educação. Almeida e Silva (2021) destacam a atualidade do pensamento freiriano ao discutir a permanência de estruturas opressoras na sociedade, enquanto Schneeberger, Paulo e Benvenuti (2026) mostram que as ideias de Freire permanecem relevantes para enfrentar desafios educacionais recentes. Na prática inclusiva, dialogar significa romper com a lógica da homogeneização, segundo a qual todos devem aprender da mesma forma, no mesmo ritmo e com os mesmos recursos. O diálogo possibilita reconhecer as diferenças sem criar hierarquias entre os estudantes.

Tabela 1 – Contribuições do diálogo freiriano para práticas pedagógicas inclusivas

Elemento do diálogo	Contribuição para a inclusão	Possível prática pedagógica
Escuta ativa	Reconhece as experiências dos estudantes	Roda de conversa sobre vivências e dificuldades
Respeito aos saberes	Valoriza conhecimentos prévios e culturais	Atividades ligadas à realidade da turma
Problematização	Estimula reflexão crítica sobre desigualdades	Debate orientado sobre preconceito e exclusão
Participação coletiva	Fortalece pertencimento e cooperação	Construção conjunta de regras e projetos
Mediação sensível	Identifica barreiras de aprendizagem	Adaptação de estratégias e linguagens

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Freire (2021a), Freire (2021b), Silva (2023) e Prais e Vitaliano (2021).

A Tabela 1 demonstra que o diálogo pode ser incorporado à prática pedagógica por meio de ações concretas, planejadas e coerentes com a realidade da turma. Freire (2021a) contribui para essa compreensão ao defender o respeito aos saberes dos educandos, enquanto Prais e Vitaliano (2021) reforçam a necessidade de formação docente voltada à construção de práticas inclusivas. A escuta ativa, por exemplo, ajuda o professor a perceber dificuldades que não aparecem apenas em avaliações formais. Já a problematização aproxima o conteúdo escolar das questões vividas pelos estudantes. Dessa forma, o diálogo deixa de ser apenas um princípio abstrato e passa a orientar decisões pedagógicas que ampliam a participação de todos.

O diálogo como princípio da inclusão fortalece uma escola comprometida com a dignidade humana e com a superação das desigualdades. Reis, Monteiro e Albuquerque (2025) defendem a atualidade de Freire para pensar uma educação inclusiva marcada pela esperança e pela reconstrução social, enquanto Zambone, Eloi e Santos (2025) relacionam educação, justiça social e direito. Quando a escola escuta seus estudantes, reconhece suas histórias e permite que participem da construção do conhecimento, ela se aproxima de

uma prática verdadeiramente inclusiva. Nessa perspectiva, dialogar é uma forma de educar com respeito, responsabilidade e compromisso social.

2.2 Valorização da realidade dos estudantes

A valorização da realidade dos estudantes é um dos pontos centrais da pedagogia freiriana, pois Freire (2021b) compreende que a educação precisa partir da vida concreta dos sujeitos. Essa concepção rompe com práticas escolares distantes das experiências dos alunos, especialmente daqueles pertencentes a minorias sociais e culturais. Silva (2023) reforça que práticas emancipatórias exigem reconhecimento das diferenças e enfrentamento das desigualdades presentes na escola. Desse modo, valorizar a realidade dos estudantes significa considerar sua linguagem, sua cultura, sua comunidade, seus desafios e suas formas de compreender o mundo como elementos legítimos do processo educativo.

Na educação de minorias, essa valorização impede que a escola trate determinados grupos como se fossem inadequados ao modelo escolar dominante. Freire (2021a) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, e essa orientação tem forte relação com a inclusão. Santos, Silva e Rodrigues (2021), ao discutirem a educação quilombola, evidenciam a importância da gestão democrática e do reconhecimento do território, da memória e da identidade coletiva. Quando a escola ignora esses elementos, ela contribui para o apagamento cultural. Quando os incorpora ao currículo e às práticas pedagógicas, favorece o pertencimento e fortalece a aprendizagem.

Kostuczenko, Figueiredo e Figueiredo (2021) relacionam Freire à construção de uma educação antirracista, apontando a necessidade de enfrentar marcas sociais produzidas pelo racismo. Uchôa e Ramacciotti (2021) contribuem ao defenderem uma educação intercultural voltada à humanização.

Essas reflexões ajudam a compreender que a escola não recebe sujeitos neutros ou iguais em oportunidades; ela recebe estudantes com trajetórias atravessadas por diferenças de raça, classe, território, deficiência, gênero, idade e cultura. Por isso, a prática pedagógica precisa reconhecer essas condições para não reproduzir exclusões.

Freire (2021a) defende uma prática docente rigorosa, ética e comprometida com a formação crítica. Sousa, Alencar e Araújo (2024) destacam que o pensamento pedagógico de Freire permanece atual justamente por unir prática docente, reflexão crítica e compromisso social. Assim, partir da realidade dos estudantes não é simplificar o currículo, mas sim criar pontes entre o conteúdo escolar e o mundo vivido. Essa aproximação torna o ensino mais significativo e favorece a participação de estudantes que, muitas vezes, não se reconhecem nos materiais didáticos tradicionais.

Conhecer a realidade da turma ajuda o professor a planejar atividades mais acessíveis e participativas. Freitas, Dainez e Carvalho (2021) demonstram que os processos de apropriação da linguagem escrita exigem atenção às formas pelas quais os estudantes interagem com os textos, com os colegas e com as mediações docentes. Alvaristo et al. (2021), ao tratarem da alfabetização de adultos cegos, evidenciam que o ensino precisa considerar necessidades específicas sem reduzir o estudante à deficiência. Dessa forma, reconhecer a realidade do aluno permite construir estratégias pedagógicas mais humanas, respeitosas e eficazes.

Na mesma linha, também mostra que a realidade dos estudantes deve ser problematizada, e não apenas descrita. Almeida e Silva (2021) ressaltam a atualidade de Freire ao discutir processos de opressão que persistem na sociedade. Schneeberger, Paulo e Benvenutti (2026) reforçam que o pensamento freiriano permanece vivo diante de novos desafios educacionais. Na escola, isso significa transformar experiências de exclusão em temas de

reflexão crítica, permitindo que os estudantes compreendam as causas sociais das desigualdades. Assim, a prática pedagógica pode contribuir para que minorias não sejam apenas acolhidas, mas também fortalecidas em sua consciência cidadã.

Freire (2021c) compreende o ato de ensinar como uma responsabilidade ética que não se separa do cuidado com o outro. Prais e Vitaliano (2021) acrescentam que a formação docente para práticas inclusivas precisa preparar o professor para lidar com diferentes formas de aprendizagem. No cotidiano escolar, isso envolve observar a participação dos estudantes, ouvir suas famílias, compreender a comunidade, adaptar as metodologias e selecionar conteúdos que dialoguem com a vida da turma. Essa postura aproxima a escola dos sujeitos que a compõem.

Valorizar a realidade dos estudantes é reconhecer que a inclusão acontece quando a escola deixa de exigir que todos se encaixem em um único modelo de aprendizagem e passa a construir caminhos pedagógicos mais plurais. Reis, Monteiro e Albuquerque (2025) associam a educação inclusiva freiriana à esperança e à reconstrução social, enquanto Zambone, Eloi e Santos (2025) relacionam o direito à educação à justiça social. Nessa perspectiva, a realidade dos estudantes não é obstáculo ao ensino, mas ponto de partida para uma aprendizagem mais crítica, humana e transformadora. A escola inclusiva nasce quando cada estudante pode perceber que sua história também tem lugar no conhecimento escolar.

2.3 Educação como prática de liberdade

A educação como prática de liberdade, na perspectiva de Freire (2021b), está relacionada à possibilidade de os sujeitos compreenderem criticamente a realidade e participarem de sua transformação. Essa concepção é

essencial para a educação de minorias, pois grupos historicamente excluídos não precisam apenas de acesso à escola, mas de condições para desenvolver autonomia, consciência crítica e participação social. Silva (2023) aproxima essa perspectiva das práticas emancipatórias, nas quais a diversidade deixa de ser tratada como problema e passa a ser compreendida como parte da construção de uma educação democrática. Assim, educar para a liberdade significa romper com práticas que silenciam, inferiorizam ou limitam os estudantes.

Freire (2021a) defende que a autonomia se constrói por meio de práticas educativas baseadas no respeito, na ética e na responsabilidade. Esse entendimento dialoga com Zambone, Eloi e Santos (2025), ao relacionarem o direito à educação com justiça social. Para minorias, a educação libertadora permite questionar desigualdades naturalizadas e perceber que as dificuldades enfrentadas não são resultado de incapacidade individual, mas de processos sociais, históricos e políticos. Dessa forma, a escola pode ajudar os estudantes a interpretar criticamente o mundo e a reconhecer seus direitos.

A prática de liberdade também se opõe à educação bancária, criticada por Freire (2021b), na qual o professor deposita conteúdos e o estudante apenas memoriza informações. Almeida e Silva (2021) mostram que essa crítica permanece atual, pois muitas práticas escolares ainda reproduzem relações autoritárias e pouco participativas. Sousa, Alencar e Araújo (2024) reforçam que o legado freiriano contribui para uma prática docente mais reflexiva. Em uma escola inclusiva, não basta transmitir conteúdos; é necessário criar situações em que os estudantes possam perguntar, argumentar, interpretar, produzir e relacionar o conhecimento com sua própria realidade.

Uchôa e Ramacciotti (2021) associam a humanização em Freire à educação intercultural, enquanto Kostuczenko, Figueiredo e Figueiredo (2021) destacam a importância de uma educação antirracista. Esses debates indicam que a liberdade não é uma ideia abstrata, mas uma experiência concreta de

reconhecimento e participação. Quando a escola combate o racismo, o capacitismo, o preconceito territorial e outras formas de discriminação, ela favorece uma formação mais humana e democrática. A liberdade começa quando o estudante deixa de ser invisibilizado.

Santos, Silva e Rodrigues (2021) mostram que a educação quilombola precisa considerar identidade, território e gestão democrática. Freitas, Dainez e Carvalho (2021) apontam que práticas inclusivas relacionadas à linguagem escrita dependem de mediações que favoreçam a participação efetiva. Esses elementos demonstram que o currículo não pode ser neutro diante das desigualdades. Ele precisa abrir espaço para temas como diversidade, direitos humanos, pertencimento, memória, acessibilidade e justiça social, sempre de modo articulado ao conhecimento sistematizado.

Alvaristo et al. (2021) demonstram que adultos cegos podem se apropriar da alfabetização quando as mediações respeitam suas necessidades e potencialidades. Prais e Vitaliano (2021) destacam que a formação docente para práticas inclusivas deve considerar o desenho universal para a aprendizagem. A liberdade, nesse caso, aparece quando a escola modifica suas práticas para garantir participação, em vez de atribuir o fracasso escolar ao aluno. A inclusão se fortalece quando o sistema educativo assume sua responsabilidade na remoção de barreiras.

Freire (2021c) compreende o professor como alguém que ousa ensinar com compromisso, sensibilidade e responsabilidade social. Schneeberger, Paulo e Benvenuti (2026) observam que as práticas inspiradas em Freire continuam relevantes diante dos desafios educacionais recentes no Brasil. Educar como prática de liberdade exige coragem pedagógica, pois demanda questionar modelos excludentes, rever posturas e construir caminhos coletivos. A escola que pretende incluir minorias precisa abandonar a neutralidade diante da desigualdade e assumir uma ação formativa voltada à

emancipação. Essa prática não se faz por discursos prontos, mas por escolhas cotidianas no planejamento, na avaliação e na relação com os estudantes.

2.4 Papel do professor na construção de práticas inclusivas

O papel do professor na construção de práticas inclusivas é decisivo, pois a inclusão se concretiza no cotidiano das relações pedagógicas. Freire (2021a) afirma que ensinar exige ética, respeito, rigorosidade e abertura ao diálogo. Essa compreensão se aproxima de Prais e Vitaliano (2021), que defendem a formação docente como condição para práticas inclusivas mais consistentes. O professor não atua apenas como transmissor de conteúdos; ele organiza situações de aprendizagem, identifica barreiras, acolhe diferenças e cria possibilidades para que todos participem. Assim, sua prática precisa ser intencional, sensível e comprometida com a justiça educacional.

Freire (2021b) critica relações pedagógicas autoritárias, nas quais o aluno é tratado como recipiente vazio. Sousa, Alencar e Araújo (2024) reforçam que o legado de Freire contribui para uma prática docente fundada na reflexão e no compromisso social. Em contextos de educação de minorias, essa postura é essencial, porque muitos estudantes já chegam à escola marcados por experiências de silenciamento, preconceito e exclusão. O professor inclusivo precisa criar um ambiente em que esses sujeitos possam se expressar, aprender e participar sem medo de discriminação.

Freitas, Dainez e Carvalho (2021) mostram que a apropriação da linguagem escrita depende de mediações que considerem as formas de participação dos estudantes. Alvaristo et al. (2021) demonstram que o método freiriano pode contribuir para a alfabetização de adultos cegos quando respeita suas condições de aprendizagem. Esses exemplos indicam que o professor precisa adaptar estratégias, materiais, tempos e formas de avaliação

sem reduzir expectativas em relação aos estudantes. A inclusão não significa facilitar de maneira superficial, mas oferecer condições justas para que cada sujeito possa aprender.

Kostuczenko, Figueiredo e Figueiredo (2021) associam Freire à construção de uma educação antirracista, enquanto Uchôa e Ramacciotti (2021) destacam a importância da interculturalidade para a humanização. No espaço escolar, isso exige que o docente trate temas como racismo, capacitismo, desigualdade social, identidade cultural e exclusão de forma crítica e responsável. O silêncio diante da discriminação pode reforçar violências simbólicas. Por isso, práticas inclusivas dependem de uma atuação pedagógica que problematize preconceitos e promova o respeito às diferenças.

Freire (2021c) compreende o ato de ensinar como uma tarefa que exige coragem, compromisso e respeito à dignidade humana. Santos, Silva e Rodrigues (2021), ao discutirem a educação quilombola, mostram que a escola deve considerar as relações entre território, comunidade e gestão democrática. Assim, o professor precisa aproximar o currículo das experiências da turma, sem abandonar o conhecimento científico. Essa articulação fortalece o sentido da aprendizagem e permite que estudantes de minorias se reconheçam como parte legítima do processo educativo.

Freire (2021a) contribui para pensar uma prática pedagógica que respeite o percurso do estudante e valorize sua construção de autonomia. Zambone, Eloi e Santos (2025) relacionam educação e justiça social, o que permite compreender que avaliações excludentes podem ampliar desigualdades. O professor inclusivo precisa utilizar instrumentos variados, observar avanços, considerar diferentes formas de expressão e evitar práticas que apenas classificam ou punem. Avaliar, nessa perspectiva, é acompanhar o desenvolvimento, identificar necessidades e reorganizar o ensino para favorecer a aprendizagem de todos.

Tabela 2 – Atribuições do professor em práticas pedagógicas inclusivas

Atribuição docente	Finalidade inclusiva	Exemplo de ação pedagógica
Escutar os estudantes	Compreender experiências e necessidades	Conversas diagnósticas e rodas de diálogo
Planejar com flexibilidade	Reduzir barreiras de aprendizagem	Uso de diferentes recursos e linguagens
Valorizar identidades	Fortalecer pertencimento	Inserção de culturas e histórias locais no currículo
Mediar conflitos e preconceitos	Promover respeito e convivência	Debate orientado sobre discriminação e direitos
Avaliar de modo formativo	Acompanhar trajetórias individuais	Portfólios, registros e desenvolvimentos qualitativos

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Freire (2021a), Freire (2021c), Prais e Vitaliano (2021) e Sousa, Alencar e Araújo (2024).

A Tabela 2 evidencia que o professor possui papel ativo na organização de uma escola inclusiva. Prais e Vitaliano (2021) contribuem ao indicar que práticas inclusivas exigem formação docente específica, enquanto Sousa, Alencar e Araújo (2024) mostram que o pensamento freiriano permanece relevante para a prática pedagógica. Escutar, planejar, valorizar, mediar e avaliar são ações que precisam estar articuladas a uma concepção democrática de educação. Quando o professor assume essas atribuições, ele amplia as oportunidades de participação e reduz barreiras que impedem muitos estudantes de aprender com dignidade.

A prática docente inclusiva também depende de esperança crítica, e não de ingenuidade. Reis, Monteiro e Albuquerque (2025) associam Freire ao esperar como ação transformadora, enquanto Schneeberger, Paulo e Benvenuti (2026) indicam que as resistências e práticas emergentes inspiradas em Freire seguem presentes na educação brasileira. Isso significa que o professor não deve se limitar a lamentar as dificuldades da escola, mas buscar alternativas possíveis dentro de sua realidade. A inclusão exige luta, planejamento, diálogo institucional e compromisso coletivo. Embora o professor não

resolva sozinho todas as desigualdades, sua atuação pode transformar profundamente a experiência escolar dos estudantes.

O professor é um mediador essencial na construção de práticas pedagógicas inclusivas, pois suas escolhas interferem diretamente na forma como minorias são acolhidas, respeitadas e reconhecidas na escola. Silva (2023) reforça a necessidade de práticas emancipatórias diante da diversidade, enquanto Freire (2021b) sustenta que a educação deve contribuir para a libertação dos sujeitos. Uma docência inclusiva requer sensibilidade, estudo, ética e compromisso com a transformação social. Quando o professor ensina com diálogo, respeito e responsabilidade, a escola se aproxima de sua função mais humana: garantir que todos tenham o direito de aprender e existir com dignidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas permitem compreender que as ideias de Paulo Freire oferecem contribuições significativas para a construção de práticas pedagógicas inclusivas voltadas à educação de minorias. A perspectiva freiriana amplia o conceito de inclusão, pois não se limita à presença física do estudante na escola, mas envolve participação, escuta, respeito, pertencimento e formação crítica. Dessa forma, a inclusão passa a ser entendida como um compromisso ético e social que exige mudanças nas relações pedagógicas e na maneira como a escola reconhece seus sujeitos.

O diálogo foi identificado como princípio fundamental para uma prática educativa mais inclusiva, pois possibilita que estudantes historicamente silenciados sejam ouvidos e valorizados. A valorização da realidade dos educandos também se mostrou essencial, uma vez que as experiências sociais, culturais e territoriais dos estudantes precisam ser consideradas no processo de

ensino e aprendizagem. Quando a escola reconhece essas realidades, ela cria condições para que o conhecimento escolar faça sentido e contribua para o fortalecimento da identidade dos estudantes.

A educação como prática de liberdade evidencia que a escola deve promover consciência crítica e participação social. Para minorias, essa perspectiva é especialmente importante, pois permite compreender e enfrentar situações de desigualdade, preconceito e exclusão. Nesse processo, o professor assume papel central, pois suas escolhas metodológicas, avaliativas e relacionais podem favorecer ou dificultar a inclusão. Assim, a formação docente e o compromisso com práticas democráticas tornam-se indispensáveis.

Conclui-se que uma educação inclusiva inspirada em Paulo Freire exige mais do que adaptações pontuais; requer uma postura pedagógica comprometida com a dignidade humana, a justiça social e a transformação da realidade. A escola que se orienta pelo diálogo, pela escuta e pelo respeito às diferenças contribui para que minorias sejam reconhecidas como sujeitos de direitos, saberes e possibilidades. Portanto, a pedagogia freiriana permanece atual e necessária para pensar uma educação mais humana, democrática e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Paulo Guerreiro de; SILVA, Severino Bezerra da. Pedagogia do oprimido 50 anos depois: a atualidade de Paulo Freire. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. especial, p. 977-992, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.68486. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/issue/view/2275>. Acesso em: 25 jun. 2026.

ALVARISTO, Eliziane de Fátima; SHIMAZAKI, Elsa Midori; VIGINHESKI, Lucia Virginia Mamcasz; SANTINELLO, Jamile. Contribuições do método de Paulo

Freire à alfabetização de adultos cegos. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. especial, p. 1114-1131, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.68395. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/issue/view/2275>. Acesso em: 25 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Edição especial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Edição especial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREITAS, Ana Paula de; DAINÉZ, Débora; CARVALHO, Claudia Adriana Silva de Mello. Práticas pedagógicas inclusivas e processos de apropriação da linguagem escrita. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 152-165, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.57860. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/2583>. Acesso em: 25 jun. 2026.

KOSTUCZENKO, Karine; FIGUEIREDO, Daniela Ghisleni; FIGUEIREDO, José Wnilson. Contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire para a emergência de uma educação antirracista. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. especial, p. 930-945, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.68180. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/issue/view/2275>. Acesso em: 25 jun. 2026.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. Formação docente para práxis inclusivas subsidiada pelo desenho universal para a aprendizagem. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 226-239, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.57043. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/2583>. Acesso em: 25 jun. 2026.

REIS, Elyane Cavalcanti dos; MONTEIRO, Josete Maria; ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. Tecendo saberes com Paulo Freire sobre a educação inclusiva: esperar para a reconstrução do Brasil. **Revista Educare**, João Pessoa, v. 13, 2025. DOI: 10.22478/ufpb.2527-1083.2025v13.73804. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/educare/article/view/73804>. Acesso em: 25 jun. 2026.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosangela Maria de Nazaré e; RODRIGUES, Valdecira Carvalho. A concepção do conselho escolar sobre a gestão democrática no contexto da educação quilombola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 398-413, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.52781. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/2583>. Acesso em: 25 jun. 2026.

SCHNEEBERGER, André Henrique; PAULO, Fernanda dos Santos; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. Paulo Freire, educação e atualidade brasileira (2021-2024): resistências, desafios e práticas emergentes. **EccoS: Revista Científica**, São Paulo, 2026. DOI: 10.5585/2026.28791. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/28791>. Acesso em: 25 jun. 2026.

SILVA, Lisley Gomes da. Inclusão e diversidade: princípios para práticas pedagógicas emancipatórias nas perspectivas de Paulo Freire e bell hooks. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 15, n. 39, 2023. DOI: 10.58422/re-pesq.2023.e1519. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquise-duca/article/view/1519>. Acesso em: 25 jun. 2026.

SOUSA, Luciete da Silva; ALENCAR, Anderson Fernandes de; ARAÚJO, Caline Mendes de. O pensamento pedagógico de Paulo Freire acerca da prática docente: revisitando o legado do educador. **Revista Cocar**, Belém, v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8262>. Acesso em: 25 jun. 2026.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; RAMACCIOTTI, Angélica Santos. A educação intercultural e a humanização em Freire: considerações e congruências. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. especial, p. 946-961, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.68357. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/issue/view/2275>. Acesso em: 25 jun. 2026.

ZAMBONE, Alessandra Maria Sambatine; ELOI, Kleber Willian; SANTOS, Maria Aparecida de Souza. O direito à educação e Paulo Freire: um diálogo sobre justiça social e a Pedagogia da autonomia. **Veredas: Revista Interdisciplinar de Humanidades**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 47-60, 2025. DOI: 10.56242/revista-veredas.2025.8.15.47-60. Disponível em: <https://periodicos.unisa.br/index.php/veredas/article/view/744>. Acesso em: 25 jun. 2026.

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO FREIRIANO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO NO SÉCULO XXI

**Aparecida Teodoro da Silva; Arlete Moreira; Dalva da Silva Gomes
Naziazeno; Mara da Silva Santana; Mara Rubia Dias Pereira; Maria
Camilo Azevedo Moraes; Maria Rosemeire de Mello Cardoso;
Rosenei de Freitas Nogueira; Simone Tonello Pereira de Mello;
Vilma de Souza Neris Pereira.**



RESUMO

O capítulo introduz o conceito de pensamento pedagógico como um conjunto de ideias, princípios éticos e valores políticos que orientam a educação em um contexto histórico e social específico. A obra de Paulo Freire é explorada em detalhe, destacando sua relevância no ensino contemporâneo, especialmente diante das mudanças sociais e das políticas educacionais tecnicistas. O estudo busca responder como as ideias de Freire podem ser aplicadas no século XXI, enfatizando a necessidade de uma educação que desenvolva a criticidade, o diálogo e a transformação social. Sua pedagogia é apresentada como uma resposta à educação tradicional e tecnicista, que frequentemente desconsidera o papel formativo da escola e a realidade dos alunos. O pensamento de Freire se baseia em princípios como a educação problematizadora, que contrasta com metodologias que favorecem a passividade dos alunos. A importância do diálogo no processo educativo é ressaltada, promovendo a construção conjunta do conhecimento entre educadores e alunos. O capítulo também destaca as críticas de Freire às abordagens educacionais que priorizam resultados mensuráveis em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes. Saviani amplia a discussão ao associar as ideias de Freire às correntes pedagógicas críticas, destacando sua trajetória e contribuições à educação popular no Brasil antes do golpe de 1964. A pedagogia de Freire, marcada pelo caráter político da educação, é considerada um marco indispensável na formação da pedagogia crítica do país. Além disso, o texto analisa os desafios atuais da educação, como a crescente desigualdade social e as pressões por resultados, que derivam

de uma abordagem tecnicista que enfatiza a padronização do ensino e a fragmentação do conhecimento. A ênfase em avaliações externas e a alienação dos professores são outras questões críticas levantadas. O estudo conclui que o legado de Freire é vital frente às realidades contemporâneas da educação, requerendo uma prática educativa que respeite a história e as experiências dos alunos, promova a justiça social e ajude a transformar a sociedade. Assim, revisitá-lo se torna uma necessidade premente na luta por uma educação que resgate a dignidade humana e a participação democrática.

1 INTRODUÇÃO

O pensamento pedagógico abrange as ideias teóricas, os princípios éticos, os valores políticos e as bases do conhecimento que direcionam a forma como se entende a educação, o ensino e o desenvolvimento humano em um certo período histórico e social. De acordo com Saviani (2008) o pensamento pedagógico transcende os métodos de ensino, mostrando uma visão do mundo e da sociedade que se concretiza nas ações educativas e nas políticas de educação. Assim, ele surge das relações entre educação e sociedade, refletindo diferentes ideias sobre o tipo de formação, o papel da escola, do professor e do conhecimento na formação dos indivíduos e na organização da sociedade.

Nessa perspectiva, este estudo explora o pensamento pedagógico de Paulo Freire e sua importância para a educação hoje. O foco é como suas ideias podem ser usadas no ensino do século XXI,

considerando as mudanças sociais, culturais, tecnológicas e políticas que moldam a educação atual. Em um momento em que a educação tende a ser padronizada e focada em resultados mensuráveis, é importante discutir o significado da educação, o papel do professor e como os alunos aprendem.

A pedagogia de Freire é uma referência crítica importante, pois defende uma educação que desenvolva o aluno como um todo, por meio do diálogo, do pensamento crítico e da mudança social. No entanto, sua obra é muitas vezes citada de forma superficial, o que levanta questões sobre sua aplicação e relevância no cenário educacional atual.

Assim, este estudo busca responder: como o pensamento de Freire continua relevante para os desafios do ensino no século XXI, especialmente em contextos de políticas educacionais tecnicistas e mudanças rápidas na educação? A pergunta principal é: quais são as principais implicações do pensamento pedagógico de Paulo Freire para o ensino hoje e como suas ideias podem guiar práticas educativas críticas e transformadoras?

O objetivo geral deste estudo é analisar a relevância do pensamento de Freire e suas implicações para o ensino no século XXI. Especificamente, busca-se: (a) identificar os princípios básicos do pensamento pedagógico de Paulo Freire; (b) discutir os desafios atuais enfrentados pela educação, considerando as transformações sociais e educacionais; e (c) refletir sobre como o pensamento de Freire pode ajudar a construir práticas educativas críticas, dialógicas e socialmente engajadas.

Este estudo se justifica pela importância teórica e social da obra de Paulo Freire, reconhecida como um marco da pedagogia crítica. Em um momento de fortalecimento de ideias antidemocráticas, questionamentos sobre o papel da escola e tentativas de diminuir a importância política da educação, é fundamental revisitar o legado de Freire, mostrando sua relevância e potencial transformador. A motivação deste estudo é reafirmar a educação como um caminho para a liberdade e resistência contra as desigualdades no campo educacional.

Metodologicamente, o artigo utiliza uma abordagem qualitativa e teórica, baseada na análise de obras de Paulo Freire e de autores que dialogam com seu pensamento. O objetivo é identificar ideias que auxiliem a entender suas contribuições para o ensino hoje, permite assim, uma reflexão crítica sobre a importância do pensamento de Freire para os desafios educacionais do século XXI.

2 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE

Saviani (2008) analisa a pedagogia freireana, inserindo-a no florescimento das correntes pedagógicas críticas no Brasil, principalmente, nas décadas de 1950 e 1960. Freire se encaixa em pedagogias contra-hegemônicas, evidenciando seu impacto na crítica à educação tradicional e tecnicista e como ele impulsionou uma educação focada na transformação da sociedade. Igualmente aborda a educação popular de Freire, a alfabetização de adultos e os pilares político-pedagógicos da

pedagogia do oprimido, ligando tudo isso às realidades do Brasil antes de 1964 e ao objetivo de democratizar a educação.

Saviani (2008) debate criticamente com Freire, apreciando a importância da sua pedagogia, bem como identificando restrições e divergências teóricas comparado à pedagogia histórico-crítica. E analisa a pedagogia crítica de Paulo Freire, considerando sua trajetória histórica e teórica, embora a intenção principal seja apresentar uma visão abrangente das ideias pedagógicas no Brasil.

A jornada histórica e teórica de Paulo Freire na educação brasileira, segundo Saviani (2008), se entrelaça com as lutas sociais, políticas, e culturais da nação, sobretudo face às desigualdades estruturais que definem a sociedade brasileira. O autor revela que o pensamento de Freire é uma reação tangível às circunstâncias históricas do Brasil dos anos 1950 e 1960, com foco especial na educação popular e na alfabetização de adultos.

Sob a óptica histórica, Freire se estabelece como educador justo quando a educação começa a ser enxergada como uma ferramenta vital para a democratização social. Suas vivências no Nordeste, notadamente em projetos de alfabetização, facilitaram a criação de uma pedagogia direcionada aos estratos populares, unida aos movimentos sociais e ao projeto de mudar a realidade brasileira. O golpe civil-militar de 1964, conforme Saviani (2008) paralisa este processo institucionalmente, mas propicia a internacionalização do pensamento freiriano, que ganha aclamação global no exílio.

No plano teórico, Saviani (2008) entende Paulo Freire como um dos maiores formuladores da pedagogia crítica no Brasil, ele foi o responsável por quebrar com a neutralidade pedagógica e declarar abertamente o cunho político da educação, edificando uma crítica firme a educação tradicional e a educação tecnicista, apresentando uma pedagogia alicerçada no diálogo, na problematização da realidade e na conscientização dos atores históricos. Para o autor essa construção representa um progresso decisivo por recolocar a educação no âmago do debate social e político.

Contudo, Saviani (2008) igualmente mostra restrições teóricas na jornada de Freire, especialmente no que tange a relação entre a conscientização e o ensino dos conteúdos escolares. Ele defende que, ao acentuar a dimensão político-cultural da educação, Freire nem sempre detalha de maneira sistemática a função da escola na transmissão e apropriação dos conhecimentos historicamente gerados. Essa falha instiga o autor a propor a pedagogia histórico-crítica como uma tentativa de superação dialética da pedagogia freiriana, contudo sem renegá-la. Dessa forma, Saviani entende a jornada de Paulo Freire como primordial na formação da pedagogia crítica brasileira. E celebra sua importância histórica e teórica. Contudo, ele inicia um diálogo com Freire. Esse diálogo é cheio de reflexões, de um projeto pedagógico que acredita na mudança social, colocando o conhecimento como prioridade na educação.

Saviani (2013) entende a educação como algo próprio do ser humano, e só entende o que é educação ao estudar como o ser humano se

desenvolve na história e na sociedade. Segundo esse autor, os animais se adaptam direto ao meio, mas o ser humano precisa criar sempre as condições para viver, e para isso, ele muda a natureza de propósito, por meio do trabalho. O trabalho é o que separa o ser humano dos outros seres vivos, pois, trata-se de uma ação pensada, onde a pessoa imagina o que quer antes de fazer. Isso exige planejar, ter intenção e aprender a controlar a natureza, criando um mundo humano com cultura, valores e saberes criados ao longo da história.

Nesse processo, a educação é muito importante: ela é tanto uma necessidade do trabalho humano quanto um tipo de trabalho em si. Através da educação, os conhecimentos e valores importantes para a vida em sociedade são passados para os mais jovens. Assim, a educação faz parte das atividades humanas que produzem a existência, não só no sentido material, mas também no cultural (Saviani, 2013).

Saviani (2013) separa o trabalho material, que produz o que as pessoas precisam para viver, do trabalho não material, que cria conhecimentos, valores, arte e formas de entender o mundo. A educação está no segundo grupo, sendo um processo de formar pessoas para que elas entendam, atuem e mudem o mundo. Por isso, a educação não é só uma ferramenta, mas uma prática social crucial para o desenvolvimento humano e a história da sociedade.

A forma como Saviani (2013) entende a educação – como um trabalho que lida com ideias – é uma boa base teórica para dialogar com a pedagogia de Freire. Isso porque Saviani mostra que a educação tem um objetivo, acontece dentro da história e tem um impacto social. Quando

o autor diz que a educação é uma forma de criar conhecimento, valores e maneiras de entender o mundo, ele está se referindo a uma formação humana que vai além de ensinar as pessoas. Essa ideia se parece com o que Paulo Freire pensava, afinal, para ele, a educação sempre tem um lado ético e político que busca mudar a sociedade.

Em Freire (1996), ensinar é um diálogo onde professores e alunos constroem o conhecimento juntos, se reconhecendo como pessoas que podem mudar o mundo de forma crítica. Então, as duas visões mostram que a educação é muito importante para tornar as pessoas mais humanas e livres.

A linha de pensamento pedagógico de Paulo Freire se baseia na ideia de que a educação é uma atividade histórica, política e ética, ligada à melhoria das pessoas e à mudança da sociedade. Para Freire (1996), ensinar não se resume em passar informações, mas, somado a essa tarefa, oferecer meios para que o conhecimento seja criado ou construído, num debate que vê tanto professores quanto alunos como participantes do saber – o que significa o professor instigar do aluno, a curiosidade.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes ou produzidos

por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro a diaboliza. De quem a olha ou mesmo à espreita de forma criticamente curiosa. (Freire, 1996, p. 18).

Quando bem orientada pelo senso crítico, a curiosidade se transforma em um motivo para o conhecimento, a ética e a ação política, sendo um elemento importante para formar pessoas independentes, criativas e aptas a entender e mudar o mundo de forma consciente.

Um elemento importante da pedagogia de Freire é a defesa de educação problematizadora, que se opõe à educação tradicional. Essa última se mostra com alunos passivos e repetição de conhecimento sem questionar, enquanto a educação problematizadora estimula a análise crítica do mundo e a percepção das desigualdades sociais (Freire, 1987). Desta forma, o aprendizado não é neutro, mas está ligado às vivências das pessoas e ao momento histórico em que vivem.

O pensamento de Freire defende também o diálogo, visto como uma ferramenta de ensino, um elemento essencial para uma educação que liberta. O diálogo exige humildade, atenção, respeito aos saberes dos alunos e vontade de mudar a sociedade (Freire, 1996). Segundo Gaddotti (2001), o diálogo em Freire é forma de ensinar que envolve uma postura política que quebra com as relações de poder autoritárias no ensino.

Nesse sentido, as bases do pensamento de Freire — diálogo, pensamento crítico, percepção histórica e compromisso ético-político — formam uma pedagogia que vai contra os modelos técnicos e práticos da educação, dando bases fortes para pensar sobre o ensino atual.

2.1 Os desafios do ensino no século XXI e críticas às abordagens tecnicistas

Atualmente, o ensino tem apresentado desafios complexos, como o aumento da desigualdade social, o uso excessivo de tecnologia, currículos padronizados para todos e a pressão por resultados em avaliações externas. Isso faz com que a educação se preocupe mais com ser eficiente e controlar o trabalho dos professores (Ball, 2005). Essa situação se assemelha ao que Paulo Freire chama de racionalidade tecnicista na educação, na qual o ensino se limita a processos, métodos e resultados que podem ser medidos, deixando de lado seu lado político, ético e de formação (Freire, 1996).

A avaliação ocupou historicamente um lugar central na escola atual como um desdobramento de outra decisão anterior, ou seja, a decisão de isolar a juventude da vida centrando todo o processo de desenvolvimento da criança no interior da instituição escolar e em especial fixando como palco privilegiado do seu desenvolvimento a sala de aula. Privada da aprendizagem em contato com seu meio e das formas “naturais” de avaliação providas pela vida e pela proximidade com o trabalho, só restou à escola inventar um processo de controle interno na própria instituição que acolhia o processo pedagógico, e a avaliação foi então chamada a cumprir preponderantemente este papel controlador. (Freitas, 2014, p. 9)

Essa forma de controle se assemelha à crítica de Paulo Freire à educação bancária, onde a escola se estrutura para observar, classificar e ajustar os alunos, ao invés de incentivar sua independência e pensamento crítico (Freire, 1987).

Nessa perspectiva, Ball (2005) fala que a pressão por resultados muda a forma como os professores se veem, fazendo com que ensinem

só para cumprir metas, em vez de dar uma formação integral aos alunos, de tal modo que o ensino acaba se resumindo a coisas que podem ser medidas, perdendo a capacidade de fazer os alunos pensarem e se libertarem. Freire (1996) adverte que, ao priorizar apenas os indicadores de desempenho no ensino, o professor deixa de ser um agente ativo na educação e passa a simplesmente seguir instruções externas. Isso prejudica a capacidade de criação, o diálogo e o pensamento crítico no trabalho docente.

Quando a avaliação externa pressiona o professor por maior desempenho em sala ou quando o seu salário está associado ao sucesso da criança nas provas da avaliação externa, ela interfere irremediavelmente nesta relação e sela o destino da criança. Não bastasse isso, as pressões externas da avaliação levam a escola a criar mecanismos concorrenciais internos de controle sobre as crianças, como por exemplo, a divulgação dos alunos e professores que se saíram melhor nos exames externos. Freitas, 2014, p. 13).

De acordo com Freire (1987), essa ação intensifica uma forma de ensino que exclui, pois torna a avaliação uma ferramenta de opressão, confirmando diferenças sociais como se fosse apenas uma questão de técnica neutra.

Freitas (2014) também critica as avaliações externas e as mudanças na educação que vêm de empresas, dizendo que elas diminuem o valor do trabalho dos professores e limitam o que é ensinado na escola. Essas políticas mostram que a qualidade da educação está ligada a *rankings* e notas, sem se importar com as condições reais de ensino e aprendizagem. Pensando como Freire, essas formas de ensinar não ajudam a formar o aluno por completo. Para ele (1987), a educação que não

considera a vida dos alunos e não ouve o que eles têm a dizer ajuda a aumentar a desigualdade.

Freire (1996) argumenta que o ensino requer que se respeite o conhecimento dos alunos. Isso ocorre porque qualquer aprendizado verdadeiro começa com uma análise atenta do mundo real, em vez de simplesmente forçar informações que não se encaixam na sua realidade. Por isso, a necessidade de repensar as políticas e práticas da educação, valorizando o lado humano, ético e social do ensino.

De acordo com Freitas (2014), a importância dada à avaliação nas escolas pode ser vista, segundo Paulo Freire, como um plano para controlar a educação das pessoas. Ao separar jovens da realidade e dos problemas da sociedade, a escola trocou o aprendizado da vida e do trabalho por regras internas, onde a avaliação serve para disciplinar e classificar. Freire (1987) critica essa ação, vendo-a como uma forma de ensino que visa ajustar as pessoas à situação atual, impossibilitando que questionem a sociedade de maneira crítica.

Essa ideia se torna mais forte hoje em dia, como explicam Ball (2005) e Freitas (2014), com avaliações de fora e políticas de empresas que tornam o currículo padrão e fazem os professores seguirem metas. Freire (1996) argumenta que essa abordagem prejudica a prática pedagógica, pois impede o diálogo e transforma o ensino em mera instrução técnica. Desse modo, torna-se impossível formar cidadãos com senso crítico, consciência histórica e engajamento com a mudança social.

Freire (1987) diria que isso não tem nada a ver com uma educação que liberta, pois não há diálogo nem atenção à vida dos alunos,

tornando o ensino algo técnico e sem reflexão. Em vez de ajudar na formação completa e no pensamento crítico, esse tipo de avaliação ajuda a manter as desigualdades e faz as pessoas se encaixarem em um sistema já pronto. Portanto, pensar de novo na avaliação é trazer de volta seu valor na educação e para as pessoas, usando-a para uma educação que se preocupa com a liberdade, a justiça e a mudança da realidade, que são ideias centrais na forma de ensinar de Freire.

Outros desafios são encontrados na contemporaneidade. Além da pressão por bons resultados, os professores enfrentam salários baixos, trabalham muito, acumulam funções e perdem autonomia no ensino, e isso acontece por causa de reformas na educação baseadas em ideias neoliberais, que transformam o professor em um simples executor de ordens. Freire (1996) já dizia que isso prejudica a ética e a política do ensino, tirando o poder de formar e impossibilitando uma educação que faça os alunos pensarem e se libertarem.

Os currículos iguais para todos e o foco em provas fragmentam o conhecimento, dificultando a união de diferentes assuntos e a compreensão da sociedade. Apple (2006) e Ball (2005) explicam que currículos focados em notas e *rankings* diminuem o conhecimento, tornando-o apenas algo útil para o mercado de trabalho. Freire (1987) acreditava que esse modelo impede que os alunos entendam o mundo como algo completo, transformando o ensino em informações soltas e sem ligação com a vida real dos estudantes.

Quando as metodologias, os materiais e os currículos são muito rígidos, o diálogo entre professores e alunos diminui, prejudicando o

aprendizado. Giroux (2011) acredita que isso transforma a sala de aula em um local de aplicação de técnicas, em vez de um espaço para debates e participação dos alunos. Essa ideia é diferente da de Freire (1996), que via o diálogo como algo essencial para o aprendizado e para a construção do conhecimento e da consciência crítica.

Um problema atual é a tentativa de mostrar a educação como algo neutro, técnico e sem política. No entanto, Freire (1987) dizia que toda educação é política, porque envolve escolhas sobre o que ensinar, como ensinar, quais valores passar e qual o objetivo social. Giroux (2011) concorda, dizendo que negar essa política ajuda a manter as desigualdades sociais e impede que as vozes dos grupos oprimidos sejam ouvidas.

Quando a escola se preocupa demais com provas e conteúdos formais, ela se distancia da vida dos alunos. Freire criticava isso, dizendo que a educação que ignora a sociedade, a cultura e a história dos alunos perde o poder de transformar. Freitas (2014) também mostra que dar muita atenção às provas enfraquece as práticas de ensino que levam em conta o contexto dos alunos, transformando a escola em um local de controle.

Apesar de a tecnologia trazer novas opções para o ensino, seu uso sem cuidado tem servido para aumentar o controle e a padronização. Ball (2005) mostra que as tecnologias na educação, quando usadas para melhorar o desempenho, passam a vigiar o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos. Pensando como Freire, pode-se dizer

que a tecnologia, quando não usada com ética e política, ajuda a criar uma educação apenas para treinar, sem pensamento crítico e liberdade.

2.2 O que Freire ensina para o ensino de hoje

O pensamento de Paulo Freire ainda é bem importante para que se possa repensar o ensino neste século. Ele defendia que a educação é um caminho para a liberdade, ajudando as pessoas a entenderem o mundo de forma crítica e a agirem para mudá-lo (Freire, 1987). Conforme mencionado, na sala de aula, a forma de ensino de Freire se baseia no diálogo, em levantar questões e no respeito ao que os alunos já sabem. Saviani (2013) fala que essa forma crítica de ensinar, inspirada em Freire, ajuda a evitar ideias simples ou só técnicas sobre a educação, buscando unir o ensino do que já se conhece com uma análise crítica da sociedade.

Giroux (2011) também diz que Freire continua atual porque mostra que o professor deve ser um pensador crítico, capaz de questionar o que é imposto e de incentivar a educação focada na democracia e na justiça social. Isso é bem importante, principalmente quando a educação está virando um negócio.

A análise de Giroux (2011) está alinhada com a pedagogia de Freire ao ressaltar a função do professor como um intelectual crítico, engajado com a democracia e a justiça social. Essa visão se baseia na ideia de Freire (1996) de que ensinar pede uma reflexão cuidadosa sobre o significado do saber e do trabalho do professor. Ao criticar a

comercialização da educação, Giroux reforça a necessidade de um ensino que, como diz Freire, seja praticado e vivenciado diariamente, encarando o ato de ensinar como uma postura crítica em relação ao mundo, aos outros e a si próprio.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (...) Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. (Freire, 1996, p. 25-26).

Essa ideia de Freire mantém seu pensamento pedagógico atual. Ao dizer que essa atitude é rigorosa e exige uma postura ética e política constante, Freire (1996) fornece bases sólidas para a criação de práticas educativas críticas, dialógicas e inclusivas. Sob essa perspectiva, sua pedagogia continua importante, pois orienta os educadores a tratarem o aluno como participante do processo, a estimularem o pensamento questionador e a entenderem a educação como um meio importante para mudar a sociedade bem como se ajustar a ela.

Nesse sentido, o pensamento de Freire é atual porque oferece ideias e valores para se criar formas de ensino críticas, abertas ao diálogo e que incluam a todos. Ao mostrar que o importante é o aluno, a consciência crítica e a mudança na sociedade, Paulo Freire continua a inspirar os professores a buscarem um ensino que não apenas prepare para o mundo, mas que ajude a transformá-lo.

Em Educação como prática da liberdade, Freire (1967) analisa a educação como um processo moldado pela história e pela cultura, e argumenta que as pessoas aprendem a analisar o mundo criticamente antes mesmo de saber ler palavras. Essa ideia reforça que o ensino deve começar com as experiências reais dos alunos, seus ambientes sociais e suas vidas, abandonando métodos que veem o conhecimento como algo distante da realidade. Essa forma de ver as coisas é muito importante hoje, em um mundo com muitas diferenças sociais e culturais.

Pensadores atuais têm usado essas ideias para questionar o pensamento de que a educação se resume a aprender habilidades técnicas e a obter resultados que podem ser medidos. Biesta (2017), por exemplo, diz que a educação hoje se preocupa demais com ser rápida e ter bom desempenho, esquecendo de formar pessoas e de promover a democracia. Essa crítica se conecta diretamente com Freire, ao afirmar que educar não é apenas preparar para o mercado de trabalho, mas sim formar cidadãos capazes de agir de forma ética e de participar da sociedade.

De modo parecido, Bell Hooks (2013), inspirada por Paulo Freire, defende um ensino que envolva os alunos, que seja baseado no diálogo, que respeite suas experiências e que construa o conhecimento em grupo. Para ela, o ensino só faz sentido quando incentiva os alunos a participar ativamente e reconhece quem eles são, o que sabem e suas histórias. Isso se alinha com a proposta de Freire de uma educação que humaniza e liberta.

Na área da formação de professores, Zeichner (2010) diz que os professores precisam estar prontos para pensar criticamente sobre o que fazem e sobre o mundo ao seu redor. Tal visão expande as ideias de Freire ao afirmar que o professor deve entender seu trabalho como algo que afeta a sociedade e a política, buscando justiça social e mudando as desigualdades.

Assim, ao ser ligado a autores mais contemporâneos, o pensamento de Paulo Freire se mostra importante para enfrentar os problemas do ensino hoje. Sua forma de ensinar continua a dar bases teóricas, éticas e políticas para criar práticas educativas que valorizem o diálogo, a consciência crítica e o desejo de mudar a sociedade, reafirmando a educação como um caminho para a liberdade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou como as ideias pedagógicas de Paulo Freire ajudam a entender os desafios da educação no século 21, época de grandes mudanças sociais. A análise mostrou que a obra de Freire ainda é importante para entender a educação de hoje, principalmente por causa do avanço de políticas educacionais muito focadas em tecnologia e de currículos padronizados.

O estudo atingiu seus objetivos ao mostrar os princípios básicos do pensamento de Freire, como o diálogo, a análise da realidade, a busca por conhecimento, o compromisso ético e a visão da educação como algo que muda com a história e a sociedade. Esses princípios mostram

que a educação não é só passar informação, mas também um lugar de desenvolvimento humano e de construção de conhecimento.

A discussão sobre os desafios atuais da educação mostrou que muitas dificuldades de hoje, como a falta de valorização dos professores, a divisão do conhecimento, a falta de diálogo pedagógico e a separação entre ensino e realidade social, se conectam diretamente com as críticas que Freire fez ao longo de sua vida. Isso prova que seu pensamento é importante para entender os problemas nas práticas e políticas educacionais atuais.

A pergunta principal deste estudo foi se o pensamento de Freire ainda é importante para os desafios da educação e como isso afeta as práticas educativas. A resposta é que sua pedagogia oferece ideias teóricas, éticas e políticas que podem ajudar a criar alternativas ao modelo educacional que existe hoje. Ao valorizar o diálogo, o conhecimento dos alunos e a análise crítica do mundo, Freire contribui para práticas pedagógicas que resistem à padronização, reafirmando a educação como um lugar de crescimento humano.

Ao ligar o pensamento de Freire com autores mais contemporâneos da pedagogia, o estudo mostrou que suas ideias continuam a inspirar reflexões sobre democracia, justiça social e a importância do ensino. Essa troca de ideias reforça que a pedagogia de Freire não deve ser vista como frases soltas, mas como um projeto político consistente, que exige uma postura crítica e um compromisso com a mudança da realidade.

Concluindo, voltar a Paulo Freire no século 21 é mais que um exercício teórico, é uma necessidade, pois muitos tentam tirar o caráter político da educação e transformar o ensino em processos técnicos. Sua obra continua sendo uma referência importante para pensar em uma educação que se preocupa com a dignidade humana, a participação democrática e a superação das desigualdades. Defender esse legado significa apoiar uma prática educativa que não só prepare as pessoas para o mundo, mas que as ajude a entendê-lo e transformá-lo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Educating the “right” way: markets, standards, God, and inequality*. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *CADERNOS DE PESQUISA*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539–564, 2005.

HOOKS, Bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 2013.

BIESTA, Gert. *The rediscovery of teaching*. New York: Routledge, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085–1114, 2014.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GIROUX, Henry A. *Educação e a crise da democracia*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. ***História das ideias pedagógicas no Brasil***. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. **Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education**. *Journal of Teacher Education*, v. 61, n. 1-2, p. 89-99, 2010.

EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: HUMANIZAÇÃO E CRITICIDADE EM TEMPOS DE ALGORITMOS

**Adriene Abrante Gomides Furtado; Claudia Sueko Pereira Nomura
Paulino; Elaine Cristiane de Siqueira; Iveuda Maria dos Santos;
Josiane de Lana Claudino Nascimento; Joyngle da Silva Lima;
Lucicleide Maria de Oliveira Fernandes; Malvina Cardoso de Sousa
Alves; Mara Rubia Dias Pereira; Suely Figueiredo de Oliveira
Aquino; Yara Rosa da Silva**



RESUMO

Neste capítulo discutiremos a educação na era digital a partir da humanização, da criticidade e da autonomia, com base no pensamento de Paulo Freire e em autores nacionais que analisam cultura digital, inteligência artificial e práticas educativas contemporâneas. O texto parte da compreensão de que os algoritmos não são apenas ferramentas técnicas, mas estruturas capazes de influenciar escolhas, comportamentos, formas de aprender e modos de interpretar a realidade. Nesse contexto, a educação crítica torna-se essencial para que estudantes não sejam reduzidos a consumidores passivos de informações filtradas por plataformas digitais. Defende-se a alfabetização midiática e de dados como prática libertadora, capaz de ampliar a leitura de mundo, fortalecer a cidadania e estimular o protagonismo estudantil. Também se analisa o papel do educador diante da inteligência artificial, destacando a importância da ética, do diálogo e da presença humana nos processos formativos. Metodologicamente, o capítulo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, com base em obras de Paulo Freire e produções acadêmicas recentes sobre educação, tecnologia e cultura digital.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea encontra-se atravessada por transformações provocadas pela cultura digital, pela circulação acelerada de informações e pela presença crescente de sistemas automatizados no cotidiano social. Nesse cenário, os ambientes virtuais, as redes sociais, os aplicativos educacionais e as plataformas baseadas em inteligência artificial passaram a interferir diretamente nas formas de ensinar, aprender, comunicar e participar da vida coletiva. Freire (1996) compreende a educação como prática vinculada à autonomia, à responsabilidade e à leitura crítica da realidade, perspectiva que

continua necessária quando a formação humana passa a conviver com tecnologias que selecionam conteúdos, orientam escolhas e organizam experiências. Para Pesce, Bruno e Hessel (2023), a cultura digital exige docências capazes de enfrentar desigualdades, colonialidades e formas de exclusão presentes nos espaços tecnológicos. Nesse sentido, o debate educacional não pode se limitar ao uso instrumental das ferramentas digitais, pois envolve também a formação ética, política e crítica dos sujeitos.

A presença dos algoritmos na vida cotidiana altera a relação dos estudantes com o conhecimento, pois grande parte das informações acessadas passa por filtros invisíveis, definidos por interesses econômicos, padrões de engajamento e mecanismos de recomendação. Zuin e Mello (2021) aproximam a pedagogia da esperança e da autonomia do contexto digital ao indicarem que a tecnologia deve ser pensada como campo de disputa formativa, não como simples recurso neutro. Rodrigues e Rodrigues (2023) reforçam esse desafio ao analisarem a inteligência artificial na educação, especialmente diante de ferramentas capazes de produzir textos, respostas e interpretações de forma automatizada. Assim, a escola precisa assumir uma função mediadora, capaz de problematizar os usos das tecnologias e de estimular a reflexão sobre autoria, ética, verdade, manipulação informacional e participação social.

A justificativa deste trabalho está na necessidade de compreender como a educação crítica pode responder aos desafios impostos pelos algoritmos, pelas bolhas digitais e pela inteligência artificial, sem perder de vista a dimensão humana do processo educativo. O problema central nasce da percepção de que muitos estudantes utilizam tecnologias diariamente, mas nem sempre compreendem os mecanismos que orientam o que veem, consomem, compartilham ou acreditam. Diante disso, torna-se necessário discutir a educação digital para além da habilidade técnica, considerando a formação de sujeitos autônomos, éticos e capazes de intervir na realidade.

Assim, apresenta-se a seguinte problemática: de que maneira o pensamento freiriano pode contribuir para uma educação humanizada e crítica em tempos de algoritmos e inteligência artificial?

O objetivo geral deste capítulo é analisar como os princípios de Paulo Freire podem contribuir para a construção de uma educação crítica, humanizada e emancipadora no contexto da cultura digital e da inteligência artificial. Como objetivos específicos, busca-se discutir o algoritmo como novo desafio à educação crítica; compreender as bolhas digitais como limite à leitura de mundo; refletir sobre a alfabetização midiática e de dados como prática libertadora; analisar a cibercidadania, a autonomia e o protagonismo estudantil; e problematizar a ética e a presença humana diante do uso educacional da inteligência artificial.

A metodologia adotada consiste em pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da leitura, seleção e análise de livros, artigos científicos e publicações acadêmicas relacionadas à educação crítica, cultura digital, inteligência artificial, cibercidadania e pensamento freiriano. Foram utilizados como descritores de busca: “Paulo Freire e cultura digital”, “educação crítica e algoritmos”, “inteligência artificial na educação”, “alfabetização midiática”, “cibercidadania”, “autonomia estudantil” e “educação humanizadora”. Como critérios de inclusão, foram considerados textos nacionais, obras clássicas de Paulo Freire e produções acadêmicas recentes que dialogam diretamente com o tema, preferencialmente publicadas entre 2021 e 2024. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados materiais sem autoria identificada, textos sem relação direta com a temática educacional, publicações opinativas sem base acadêmica e fontes que não contribuíam para a discussão crítica proposta.

2 O ALGORITMO COMO NOVO DESAFIO À EDUCAÇÃO CRÍTICA

O avanço da cultura digital modificou a forma como os sujeitos acessam informações, constroem opiniões e participam da vida social. O algoritmo, nesse contexto, deixou de ser apenas um mecanismo técnico presente em sistemas computacionais e passou a atuar como mediador das experiências cotidianas. Ele seleciona conteúdos, organiza preferências, sugere caminhos, antecipa comportamentos e influencia decisões. Na educação, essa realidade exige atenção, pois a formação crítica não pode ignorar que parte significativa da leitura de mundo dos estudantes ocorre em ambientes digitais controlados por plataformas.

Freire (1987) compreende que a educação bancária reduz o estudante à condição de receptor passivo, enquanto a educação libertadora busca formar sujeitos capazes de problematizar a realidade. Quando os algoritmos entregam conteúdos personalizados e reforçam interesses já existentes, há o risco de uma nova forma de passividade: o estudante consome informações sem perceber os filtros que orientam sua experiência. Zuin e Mello (2021) apontam que a cultura digital precisa ser enfrentada a partir da esperança e da autonomia, para que a tecnologia não produza isolamento, dependência e adaptação acrítica.

Nesse sentido, a educação crítica precisa ampliar sua atuação para além da sala de aula tradicional. A leitura de mundo, defendida por Freire (1996), passa também pela leitura das plataformas, dos dados, das redes e dos sistemas de recomendação. Pesce, Bruno e Hessel (2023) defendem que a cultura digital deve ser compreendida em sua dimensão formativa e social, especialmente quando afeta os processos de subjetivação e participação. Assim, discutir algoritmos na escola não significa ensinar apenas

funcionamento técnico, mas problematizar interesses, exclusões, invisibilidades e desigualdades que atravessam os ambientes digitais.

2.1 Bolhas digitais e limitação da leitura de mundo

Freire (1987) compreende a leitura de mundo como dimensão anterior e inseparável da leitura da palavra, pois o sujeito aprende também pela forma como interpreta sua realidade, suas relações e os conflitos sociais que o cercam. No contexto digital, essa leitura passa a ser atravessada por plataformas que organizam conteúdos conforme preferências, comportamentos anteriores e padrões de interação. Zuin e Mello (2021) ajudam a compreender esse desafio ao relacionarem autonomia e cultura digital, pois a formação crítica perde força quando o estudante permanece cercado apenas por informações semelhantes às que já consome. As chamadas bolhas digitais limitam o contato com opiniões divergentes, reduzem a pluralidade do debate e criam a falsa impressão de que a realidade corresponde somente ao conteúdo exibido nas telas. Assim, o algoritmo atua como uma espécie de filtro silencioso, capaz de estreitar o horizonte interpretativo do sujeito. Pesce, Bruno e Hessel (2023) reforçam que a cultura digital não pode ser tratada como espaço neutro, pois ela envolve disputas, valores e formas de organização social. Por isso, a escola precisa ajudar o estudante a perceber que nem tudo que aparece com frequência é necessariamente verdadeiro, relevante ou suficiente para compreender a complexidade do mundo.

A limitação da leitura de mundo ocorre quando o estudante passa a receber informações selecionadas por mecanismos que privilegiam engajamento, permanência na plataforma e repetição de preferências. Freire (1996) defende que ensinar exige criticidade, curiosidade e abertura ao diálogo, elementos que se enfraquecem quando a experiência digital se baseia

no consumo rápido e pouco reflexivo de conteúdos. Rodrigues e Rodrigues (2023), ao tratarem dos desafios da inteligência artificial na educação, indicam que as tecnologias automatizadas podem ampliar possibilidades pedagógicas, mas também exigem mediação ética e crítica. Nesse sentido, as bolhas digitais se aproximam de uma nova configuração da educação bancária, pois entregam informações prontas, fragmentadas e frequentemente desconectadas de uma análise mais profunda. O estudante pode acreditar que está bem informado, quando, na verdade, recebe uma parcela limitada da realidade. Azambuja e Silva (2024) chamam atenção para os novos desafios educativos diante da inteligência artificial, especialmente no que se refere à formação do julgamento humano. A escola, portanto, precisa desenvolver práticas que levem o estudante a comparar fontes, identificar interesses e questionar o modo como as plataformas moldam sua visão de mundo.

Também interferem na convivência democrática, pois reduzem o espaço do contraditório e fortalecem discursos fechados em si mesmos. Freire (1992) relaciona esperança e transformação à capacidade humana de reconhecer limites históricos sem aceitá-los como destino. Essa perspectiva é essencial para pensar a educação em tempos de algoritmo, pois a formação crítica precisa romper com a acomodação diante daquilo que a tecnologia apresenta como natural. Freitas e Lacerda (2021), ao articularem autonomia e comunicação digital, mostram que o protagonismo estudantil depende da participação ativa nos processos comunicacionais, não apenas do acesso aos meios tecnológicos. Quando o estudante aprende a publicar, argumentar, dialogar e construir sentidos coletivos, ele deixa de ser apenas receptor de conteúdos recomendados e passa a atuar como sujeito da comunicação. No entanto, essa passagem exige orientação pedagógica, pois a participação digital sem reflexão pode reproduzir preconceitos, desinformação e intolerância. Vieira (2021) contribui para esse debate ao indicar que a pedagogia freiriana pode

dialogar com as tecnologias digitais quando preserva o diálogo, a problematização e a intencionalidade educativa. Desse modo, combater as bolhas digitais não significa rejeitar a tecnologia, mas criar condições para que ela seja usada com consciência crítica.

A leitura de mundo limitada por algoritmos afeta principalmente estudantes que já enfrentam desigualdades sociais, culturais e educacionais, pois o acesso à tecnologia nem sempre vem acompanhado de formação crítica para seu uso. Freire (1967) entende a educação como prática de liberdade, o que implica formar sujeitos capazes de compreender os mecanismos que condicionam sua realidade e de agir sobre eles. Pesce e Bruno (2022) reforçam a atualidade do pensamento freiriano para processos de resistência, especialmente em contextos marcados por exclusão e silenciamento. No ambiente digital, essas exclusões podem aparecer de maneira menos visível, por meio de sistemas que priorizam determinados conteúdos, apagam vozes periféricas ou reproduzem desigualdades já existentes. Mannrich, Pinheiro e Brick (2024), ao discutirem práticas maker e formação docente ético-crítica, indicam que o uso educativo das tecnologias precisa promover autoria, criação e reflexão social. Assim, o estudante deve ser estimulado a compreender como os conteúdos chegam até ele, quais interesses estão presentes nas plataformas e de que modo pode usar os meios digitais para ampliar sua participação no mundo. A escola, nesse processo, assume papel decisivo na superação do consumo passivo e na construção de uma postura investigativa.

Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, mas também exige rigor, ética e compromisso com a transformação. Gonçalves, Lehmann e Oliveira (2021) mostram que os professores percebem desafios relevantes diante das tecnologias de inteligência artificial, especialmente quanto ao preparo para avaliar seus impactos no processo educativo. Esse ponto é fundamental, pois não basta utilizar plataformas digitais em sala

de aula; é necessário problematizar sua lógica, seus limites e suas consequências. Quando o educador propõe análise de notícias, comparação de fontes, leitura de comentários, debate sobre desinformação e investigação dos mecanismos de recomendação, ele transforma o ambiente digital em objeto de estudo crítico. Holleben (2021), ao retomar os usos da esperança em Paulo Freire, permite compreender que educar criticamente também significa acreditar na possibilidade de mudança diante de realidades opressoras. Assim, a bolha digital não deve ser vista como destino inevitável, mas como desafio pedagógico a ser enfrentado com diálogo, consciência e participação.

Freire (1987) critica toda forma de educação que impede o sujeito de dizer sua palavra e participar da construção do conhecimento. Zuin e Mello (2021) aproximam essa crítica do mundo digital ao defenderem uma pedagogia da autonomia capaz de enfrentar a cultura da adaptação e da repetição. Em sala de aula, isso pode ocorrer por meio de atividades que coloquem os estudantes diante de perspectivas diversas, fontes contraditórias e situações-problema relacionadas ao cotidiano digital. Rodrigues e Rodrigues (2023) indicam que ferramentas digitais e inteligência artificial precisam ser acompanhadas por reflexão ética, pois sua utilização sem mediação pode enfraquecer autoria, análise e responsabilidade. A leitura crítica das bolhas digitais, portanto, deve incluir perguntas sobre quem produz a informação, quem lucra com sua circulação, quais vozes são destacadas e quais permanecem invisíveis. Esse exercício amplia a consciência dos estudantes e fortalece sua capacidade de tomar decisões mais autônomas. Dessa forma, a educação crítica atua contra a passividade informacional e reafirma a necessidade de formar sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade digital em que vivem.

2.2 Alfabetização midiática e de dados como prática libertadora

A alfabetização midiática e de dados representa uma exigência formativa da sociedade contemporânea, pois o estudante não lida apenas com textos escolares, mas com imagens, vídeos, gráficos, memes, plataformas, notícias, sistemas de recomendação e respostas automatizadas. Freire (1996) compreende que ensinar exige a construção de condições para que o educando desenvolva curiosidade crítica, e essa orientação se torna essencial diante de informações que circulam em grande volume e com diferentes níveis de confiabilidade. Pesce, Bruno e Hessel (2023) indicam que a cultura digital precisa ser enfrentada por meio de práticas formativas comprometidas com transformação, inclusão e leitura crítica dos meios tecnológicos. Assim, alfabetizar no mundo atual não significa apenas ensinar códigos linguísticos, mas formar sujeitos capazes de interpretar a lógica dos dados, identificar manipulações e compreender o papel das plataformas na organização da vida social. Rodrigues e Rodrigues (2023) acrescentam que a inteligência artificial amplia esse desafio, pois ferramentas automatizadas podem produzir respostas convincentes sem garantir reflexão, autoria ou compromisso ético. Desse modo, a alfabetização midiática e de dados aproxima-se de uma prática libertadora quando ajuda o estudante a deixar de aceitar informações de maneira passiva.

Freire (1987) critica a educação bancária porque ela deposita conteúdos prontos no estudante e impede sua participação ativa na construção do conhecimento. A alfabetização midiática combate essa lógica ao transformar a informação em objeto de análise, pergunta e debate. Zuin e Mello (2021) defendem que a autonomia na cultura digital depende da capacidade de enfrentar os processos de adaptação automática impostos pelas tecnologias. Nesse contexto, o estudante precisa aprender a observar como uma notícia é construída, quais dados sustentam uma afirmação, que interesses podem orientar

uma publicação e de que modo imagens e títulos influenciam as emoções. Azambuja e Silva (2024) reforçam que a era da inteligência artificial exige novos cuidados formativos, especialmente porque sistemas automatizados podem reorganizar a relação entre conhecimento, decisão e responsabilidade humana. A escola, portanto, precisa ensinar o estudante a duvidar de modo responsável, sem cair no negacionismo, e a confiar em informações a partir de critérios claros, não apenas por repetição ou aparência de autoridade. A prática libertadora está justamente nesse movimento: ampliar a consciência para que o sujeito compreenda os meios que tentam conduzir sua percepção da realidade.

Tabela 1 – Dimensões da alfabetização midiática e de dados na educação crítica

Dimensão formativa	Finalidade pedagógica	Relação com a educação crítica
Leitura das fontes	Identificar autoria, contexto, intenção e confiabilidade das informações	Fortalece a capacidade de questionar conteúdos antes de aceitá-los como verdade
Interpretação de dados	Compreender gráficos, números, estatísticas e bases informacionais	Evita conclusões apressadas e amplia o pensamento analítico
Consciência algorítmica	Reconhecer que plataformas selecionam e hierarquizam conteúdos	Ajuda o estudante a perceber filtros invisíveis e interesses presentes nas redes
Produção responsável	Criar, compartilhar e comentar conteúdos com ética e autoria	Transforma o estudante em sujeito ativo da comunicação digital
Reflexão ética	Avaliar impactos sociais, culturais e humanos das tecnologias	Impede que a técnica substitua o diálogo, a responsabilidade e a subjetividade

Fonte: Elaborada com base em Freire (1996), Zuin e Mello (2021), Pesce, Bruno e Hessel (2023), Rodrigues e Rodrigues (2023) e Azambuja e Silva (2024).

A tabela apresenta dimensões que ajudam a compreender a alfabetização midiática e de dados como processo amplo, não restrito ao uso

de equipamentos ou aplicativos. Freire (1996) associa a prática educativa à formação da autonomia, e essa autonomia depende da capacidade de interpretar informações com responsabilidade. Vieira (2021) contribui para essa leitura ao mostrar que a pedagogia freiriana pode dialogar com tecnologias digitais quando preserva a problematização e o compromisso formativo. A leitura das fontes, por exemplo, permite que o estudante reconheça a autoria, a intenção e o contexto antes de compartilhar conteúdos. Essa habilidade é fundamental em um ambiente marcado por notícias falsas, recortes descontextualizados e discursos de ódio. Já a interpretação de dados amplia o pensamento analítico, pois números e gráficos podem ser usados tanto para esclarecer quanto para manipular percepções. Gonçalves, Lehmann e Oliveira (2021) indicam que a incorporação das tecnologias à educação exige atenção à percepção dos docentes e às condições de uso crítico. Por isso, a escola precisa criar situações em que os estudantes aprendam a perguntar de onde vêm os dados, quem os produziu, para qual finalidade e quais limites apresentam.

A consciência algorítmica ocupa lugar central nesse debate porque muitos estudantes usam plataformas digitais diariamente sem compreender que suas escolhas são registradas, analisadas e transformadas em recomendações. Freire (1967) defende a educação como prática de liberdade, e essa liberdade exige consciência sobre os condicionamentos que atuam sobre a vida concreta. Pesce e Bruno (2022) relacionam o pensamento freiriano a práticas de resistência, o que permite compreender a alfabetização digital como forma de enfrentamento às novas opressões tecnológicas. Quando o estudante percebe que o conteúdo exibido em sua tela não surge ao acaso, ele começa a questionar por que certas informações aparecem com mais frequência, por que determinados grupos são invisibilizados e porque alguns discursos recebem maior circulação. Freitas e Lacerda (2021) reforçam que o

protagonismo estudantil na comunicação digital depende da participação ativa e consciente. Dessa forma, a alfabetização midiática e de dados não deve apenas ensinar a usar ferramentas, mas favorecer a compreensão das estruturas que organizam a experiência digital. Essa postura amplia a leitura de mundo e fortalece a cidadania em ambientes conectados.

Vale ressaltar a produção responsável de conteúdos, pois o estudante não é apenas receptor de informações, mas também produtor, comentarista e compartilhador. Freire (1987) compreende o diálogo como elemento essencial da educação libertadora, e o ambiente digital pode ampliar ou enfraquecer esse diálogo, dependendo do modo como é utilizado. Mannrich, Pinheiro e Brick (2024) discutem práticas educativas ligadas à criação e à formação ético-crítica, o que contribui para pensar uma cultura digital voltada à autoria e à intervenção social. Produzir um vídeo, publicar um texto, criar um podcast ou organizar dados em uma apresentação pode ser uma experiência formativa quando envolve pesquisa, reflexão e responsabilidade. Holleben (2021) ajuda a compreender que a esperança freiriana não é espera passiva, mas disposição para agir diante dos desafios. Assim, a alfabetização midiática deve estimular o estudante a usar a tecnologia para comunicar ideias, denunciar injustiças, defender direitos e construir alternativas coletivas. Esse movimento transforma a escola em espaço de criação crítica, não apenas de consumo tecnológico.

Freire (1996) afirma que a prática educativa exige ética, coerência e respeito à dignidade do educando. Rodrigues e Rodrigues (2023) mostram que o uso de ferramentas como o ChatGPT provoca desafios relacionados à autoria, à dependência e à qualidade da aprendizagem. Azambuja e Silva (2024) também chamam atenção para a necessidade de repensar a educação diante da inteligência artificial, já que a técnica pode acelerar respostas, mas não substitui o julgamento crítico. Nesse sentido, a alfabetização libertadora

precisa ensinar que dados não são neutros, algoritmos não são imparciais e respostas automatizadas não dispensam interpretação. O estudante deve compreender que toda tecnologia carrega escolhas humanas, interesses sociais e consequências concretas. A escola, ao assumir essa tarefa, fortalece uma formação que une conhecimento, sensibilidade e responsabilidade. Assim, a alfabetização midiática e de dados torna-se prática libertadora porque amplia a capacidade de ler, questionar e transformar o mundo digital.

2.3 Cibercidadania, autonomia e protagonismo estudantil

A cibercidadania pode ser compreendida como a participação consciente, ética e crítica dos sujeitos nos espaços digitais. Ela envolve o direito de acessar tecnologias, mas também a responsabilidade de produzir, compartilhar e interpretar informações de modo comprometido com a convivência social. Freire (1996) compreende a autonomia como construção histórica e pedagógica, não como qualidade pronta do indivíduo. Essa perspectiva ajuda a pensar o estudante como sujeito que precisa ser formado para agir no mundo digital com consciência, e não apenas para usar ferramentas. Freitas e Lacerda (2021) relacionam o protagonismo estudantil à comunicação em rede, destacando que a educação híbrida e digital pode fortalecer a participação quando se aproxima da pedagogia freiriana. Assim, a cibercidadania exige que o estudante deixe de ocupar o lugar de consumidor passivo de conteúdos e passe a atuar como produtor de sentidos, participante de debates e agente de transformação. Vieira (2021) reforça que a aproximação entre Paulo Freire e tecnologias digitais é possível quando a prática educativa preserva diálogo, problematização e intencionalidade crítica.

Freire (1987) defende que a educação libertadora se realiza quando os sujeitos participam da construção do conhecimento e reconhecem sua

capacidade de intervir na realidade. Zuin e Mello (2021) ajudam a ampliar essa compreensão ao indicarem que a cultura digital precisa ser analisada à luz da esperança e da autonomia, para que os sujeitos não sejam capturados por mecanismos de adaptação e repetição. Nesse sentido, a escola precisa propor práticas em que o estudante investigue problemas reais, dialogue com diferentes fontes, produza conteúdos autorais e reflita sobre os efeitos sociais de sua participação online. Mannrich, Pinheiro e Brick (2024) mostram que experiências educativas de criação podem favorecer uma formação docente e discente orientada pela ética crítica. Ao criar soluções, narrativas, projetos digitais ou materiais de intervenção social, o estudante passa a compreender a tecnologia como meio de expressão e transformação. Essa passagem do consumo para a autoria é decisiva para a formação cidadã na era dos algoritmos.

Freire (1967) relaciona a educação à prática da liberdade, o que implica desenvolver sujeitos capazes de compreender os condicionamentos sociais e agir sobre eles. Pesce, Bruno e Hessel (2023) indicam que a cultura digital, quando pensada de modo crítico, pode contribuir para processos formativos decoloniais e transformadores. Essa leitura é importante porque muitos estudantes têm acesso às redes, mas não necessariamente possuem condições para compreender vigilância de dados, discursos discriminatórios, manipulação informacional e exposição indevida. Gonçalves, Lehmann e Oliveira (2021) apontam que os desafios das tecnologias na educação passam também pela percepção e pelo preparo dos professores. Desse modo, a cibercidadania depende de uma mediação pedagógica que discuta privacidade, segurança, responsabilidade, respeito às diferenças e uso ético das informações. A autonomia não surge apenas porque o estudante tem um celular ou acesso à internet; ela se constrói quando ele aprende a decidir com consciência, avaliar consequências e reconhecer sua responsabilidade no espaço coletivo.

Freire (1992) compreende a esperança como força histórica ligada à ação transformadora, e não como simples otimismo. Essa ideia dialoga diretamente com o uso das tecnologias digitais para denunciar injustiças, dar visibilidade a grupos silenciados e anunciar novos caminhos possíveis. Pesce e Bruno (2022) reforçam a potência do pensamento de Freire para insurgências e resistências, o que permite pensar os ambientes digitais como espaços de disputa política, cultural e educativa. Quando estudantes produzem campanhas de conscientização, mapas colaborativos, vídeos educativos, podcasts ou textos de intervenção, eles exercitam uma cidadania que ultrapassa os muros da escola. Holleben (2021) também destaca a esperança como elemento vivo da prática freiriana, capaz de sustentar ações diante de realidades difíceis. Assim, a cibercidadania não deve ser reduzida ao bom comportamento online; ela envolve participação, crítica, solidariedade e compromisso com a transformação social. A tecnologia, nesse caso, torna-se meio para ampliar vozes, criar redes e fortalecer a presença dos estudantes no mundo.

A escola tem papel decisivo na formação do protagonismo estudantil porque pode transformar experiências digitais comuns em processos educativos críticos. Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, e isso significa reconhecer que os estudantes chegam à escola com vivências digitais, repertórios de redes, linguagens próprias e modos de comunicação que precisam ser acolhidos e problematizados. Rodrigues e Rodrigues (2023) mostram que a inteligência artificial e outras ferramentas digitais desafiam as práticas educativas, pois alteram a forma como textos, respostas e tarefas são produzidos. Diante disso, o professor precisa criar propostas em que os estudantes comparem respostas automatizadas, revisem argumentos, discutam autoria e reflitam sobre os limites da tecnologia. Azambuja e Silva (2024) indicam que os novos desafios educacionais na era da inteligência artificial exigem reflexão sobre a função humana diante da técnica. Essa função

aparece justamente na mediação, no diálogo, na escuta e na construção coletiva de critérios. O protagonismo não significa abandono do estudante à própria sorte, mas criação de condições para que ele assuma papel ativo com orientação crítica.

A cibercidadania, quando orientada pela autonomia freiriana, também contribui para combater desigualdades educacionais e digitais. Freire (1987) critica estruturas que impedem os sujeitos de reconhecerem sua própria voz e sua capacidade de ação. Paulo e Tessaro (2022), ao analisarem a presença de Paulo Freire em grupos de pesquisa da educação, mostram a vitalidade de suas contribuições para a construção de redes de pensamento e sociabilidade intelectual. Essa ideia de rede pode dialogar com a cultura digital quando os espaços virtuais são usados para colaboração, aprendizagem coletiva e circulação de saberes. Freitas e Lacerda (2021) reforçam que a autocomunicação de massa pode fortalecer o protagonismo, desde que articulada a uma proposta pedagógica consciente. Desse modo, a escola deve estimular projetos colaborativos, fóruns de debate, produção compartilhada de conhecimento e ações digitais voltadas a problemas da comunidade. A participação estudantil ganha força quando se conecta à realidade concreta dos sujeitos e não apenas a tarefas descontextualizadas. Assim, a cibercidadania torna-se caminho para formar estudantes capazes de ler criticamente o mundo digital, ocupar espaços de fala e construir alternativas coletivas.

2.4 Ética, inteligência artificial e presença humana na educação

A inteligência artificial passou a ocupar lugar cada vez mais visível na educação, especialmente por meio de plataformas adaptativas, corretores automáticos, sistemas de recomendação, tutores virtuais e ferramentas capazes de produzir textos, imagens, resumos e respostas. Rodrigues e Rodrigues

(2023) analisam os desafios do ChatGPT na educação e mostram que a presença dessas ferramentas exige reflexão sobre autoria, aprendizagem e responsabilidade. Freire (1996), ao defender uma prática educativa ética e comprometida com a autonomia, oferece uma base importante para esse debate, pois a tecnologia não pode substituir a formação humana nem reduzir o ato educativo a uma sequência de comandos e respostas. Azambuja e Silva (2024) reforçam que a era da inteligência artificial impõe novos desafios à educação, especialmente porque as máquinas podem simular produção intelectual sem vivenciar consciência, sensibilidade ou compromisso social. Assim, a questão central não é rejeitar a inteligência artificial, mas compreender seus limites, seus riscos e suas possibilidades. A técnica pode apoiar o processo educativo, mas não deve ocupar o lugar do diálogo, da escuta, da dúvida e da responsabilidade docente.

A ética torna-se indispensável porque os sistemas de inteligência artificial operam a partir de dados, padrões e escolhas humanas incorporadas em modelos computacionais. Freire (1987) critica relações educativas marcadas pela dominação e pela passividade, o que permite problematizar o uso de tecnologias que entregam respostas prontas e diminuem o esforço interpretativo do estudante. Gonçalves, Lehmann e Oliveira (2021) mostram que professores percebem desafios relevantes diante das tecnologias de inteligência artificial, especialmente quanto à avaliação, ao uso pedagógico e à necessidade de formação adequada. Zuin e Mello (2021), ao pensarem a autonomia na cultura digital, contribuem para compreender que a escola não deve formar sujeitos adaptados a sistemas, mas pessoas capazes de questionar os próprios sistemas. Quando a inteligência artificial é usada sem orientação, o estudante pode terceirizar decisões, reduzir a autoria e confundir rapidez com aprendizagem. Por outro lado, quando há mediação crítica, a ferramenta pode auxiliar pesquisas, organizar ideias, revisar textos e estimular debates sobre os limites da

produção automatizada. O diferencial está na presença humana que orienta, questiona e dá sentido ao uso da tecnologia.

Tabela 2 – Uso ético da inteligência artificial na educação

Aspecto analisado	Risco educacional	Possibilidade pedagógica crítica
Autoria	Entrega de produções sem reflexão própria	Comparação entre respostas automatizadas e elaboração autoral do estudante
Aprendizagem	Substituição do raciocínio por respostas prontas	Uso da IA como apoio para revisar, questionar e ampliar ideias
Avaliação	Dificuldade de identificar participação real do estudante	Propostas avaliativas com processo, oralidade, reescrita e argumentação
Dados e privacidade	Exposição de informações pessoais em plataformas	Debate sobre segurança digital, consentimento e responsabilidade
Papel docente	Redução do professor a operador de ferramenta	Fortalecimento da mediação humana, ética e dialógica

Fonte: Elaborada com base em Freire (1996), Gonçalves, Lehmann e Oliveira (2021), Rodrigues e Rodrigues (2023), Zuin e Mello (2021) e Azambuja e Silva (2024).

A tabela evidencia que a inteligência artificial apresenta riscos e possibilidades, conforme a intencionalidade pedagógica que orienta seu uso. Freire (1996) defende que ensinar exige rigorosidade metódica, e esse princípio ajuda a superar tanto o encantamento ingênuo quanto a rejeição automática das tecnologias. Rodrigues e Rodrigues (2023) indicam que ferramentas automatizadas exigem novas formas de pensar a produção textual e a aprendizagem. Nesse sentido, a autoria não deve ser tratada apenas como a identificação de quem escreveu determinado texto, mas como a capacidade de argumentar, revisar, justificar escolhas e assumir responsabilidade pelo que se apresenta. Vieira (2021) contribui ao afirmar a possibilidade de diálogo entre a pedagogia freiriana e as tecnologias digitais, desde que o uso técnico esteja vinculado

à problematização. Assim, uma atividade com inteligência artificial pode pedir que o estudante compare respostas, identifique equívocos, acrescente exemplos da realidade local e explique por que aceitou ou rejeitou determinada informação. Essa prática desloca a IA do lugar de substituta do pensamento para o lugar de objeto de análise crítica.

A presença humana na educação não pode ser substituída porque o processo formativo envolve afetividade, escuta, conflito, convivência, experiência e compromisso ético. Freire (1992) associa esperança à ação histórica, o que mostra que educar é também sustentar possibilidades de transformação. Pesce, Bruno e Hessel (2023) defendem que a cultura digital precisa ser pensada em articulação com processos formativos sensíveis às desigualdades e às resistências. A inteligência artificial não reconhece a história concreta de cada estudante, suas dores, seus sonhos, seus silêncios e suas condições de vida; ela processa padrões e produz respostas com base em dados. Holleben (2021) ajuda a compreender que a esperança freiriana se expressa em práticas concretas de cuidado, presença e intervenção. Por isso, o professor continua indispensável como sujeito que interpreta contextos, acolhe dificuldades, provoca perguntas e constrói vínculos. A ferramenta pode auxiliar em tarefas específicas, mas não substitui a dimensão humana do educar. A ausência dessa mediação pode transformar a tecnologia em mecanismo de isolamento, dependência e empobrecimento da experiência escolar.

Freire (1967) compreende a educação como prática de liberdade, e a liberdade exige que os sujeitos compreendam os mecanismos que condicionam suas escolhas. Azambuja e Silva (2024) chamam atenção para os desafios da inteligência artificial na educação, o que inclui pensar como dados são coletados, armazenados e utilizados. Gonçalves, Lehmann e Oliveira (2021) reforçam que a percepção docente sobre tecnologias precisa ser considerada, pois a implementação de ferramentas digitais sem formação adequada pode

fragilizar o trabalho pedagógico. Quando estudantes inserem informações pessoais em plataformas, produzem atividades em ambientes externos ou aceitam termos de uso sem compreensão, a escola precisa transformar essas situações em temas de reflexão. Mannrich, Pinheiro e Brick (2024) contribuem ao destacar uma formação ético-crítica ligada ao uso criativo das tecnologias. Assim, a ética digital deve incluir privacidade, segurança, consentimento, responsabilidade e justiça. A inteligência artificial não pode ser incorporada à educação apenas porque é eficiente; ela precisa ser avaliada quanto aos impactos humanos que produz.

Freire (1987) recusa uma educação que transforma o estudante em objeto, pois o processo educativo precisa reconhecer sua voz, sua ação e sua consciência. Rodrigues e Rodrigues (2023) mostram que ferramentas como o ChatGPT desafiam modelos tradicionais de tarefa, principalmente quando a avaliação se limita à entrega de respostas escritas. Zuin e Mello (2021) permitem compreender que a autonomia não se constrói por reprodução, mas por exercício crítico. Desse modo, a avaliação precisa valorizar processo, argumentação, reescrita, apresentação oral, diálogo e relação com problemas concretos. Em vez de apenas proibir a inteligência artificial, a escola pode propor usos transparentes, nos quais o estudante informe como utilizou a ferramenta, quais partes revisou, que decisões tomou e quais limites identificou. Pesce e Bruno (2022) reforçam a potência do pensamento freiriano para práticas de resistência, o que inclui resistir à lógica da facilidade vazia e da produtividade sem reflexão. A aprendizagem, nesse contexto, deve continuar vinculada à autoria, à consciência e à responsabilidade.

Freire (1996) compreende que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção. Freitas e Lacerda (2021) mostram que a comunicação digital pode fortalecer o protagonismo estudantil quando articulada à autonomia e à participação. A inteligência artificial pode integrar

esse processo se for usada para ampliar as perguntas, estimular a investigação, diversificar as estratégias e apoiar estudantes com diferentes ritmos. No entanto, ela se torna problemática quando substitui o encontro, a reflexão coletiva e o compromisso ético. Paulo e Tessaro (2022) indicam a força das redes de sociabilidade intelectual ligadas ao pensamento freiriano, o que permite pensar a tecnologia como um espaço de colaboração, e não de isolamento. Portanto, o educador precisa assumir o papel de mediador crítico, capaz de orientar o uso das ferramentas sem abandonar a centralidade da relação humana. A educação na era da inteligência artificial precisa preservar aquilo que nenhuma máquina realiza plenamente: o cuidado, a escuta, a consciência histórica, a solidariedade e a capacidade de transformar a realidade com responsabilidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida no decorrer deste capítulo nos permitiu compreender que a educação na era digital exige mais do que acesso a equipamentos, plataformas e ferramentas automatizadas. O desafio central está em formar sujeitos capazes de interpretar criticamente os ambientes tecnológicos, reconhecer os mecanismos que influenciam suas escolhas e participar da vida social com autonomia e responsabilidade. Os algoritmos, as bolhas digitais e a inteligência artificial fazem parte da realidade contemporânea, mas não devem ser tratados como forças neutras ou inevitáveis. A escola precisa assumir a tarefa de problematizar esses elementos para que os estudantes compreendam como a tecnologia interfere na leitura de mundo.

A análise demonstrou que o pensamento freiriano permanece atual diante dos desafios digitais, especialmente por defender uma educação baseada no diálogo, na consciência crítica, na autonomia e na transformação social. Em

tempos de informações rápidas, respostas automatizadas e conteúdos personalizados, torna-se ainda mais importante preservar a capacidade de perguntar, duvidar, comparar fontes, argumentar e construir conhecimento de forma coletiva. A educação crítica não rejeita a tecnologia, mas recusa seu uso ingênuo, mecânico ou desumanizador. Por isso, a cultura digital precisa ser incorporada ao processo educativo com intencionalidade pedagógica e compromisso ético.

A alfabetização midiática e de dados mostrou-se uma prática essencial para que os estudantes deixem de ser consumidores passivos de informações e passem a atuar como sujeitos conscientes no espaço digital. Essa formação envolve leitura de fontes, interpretação de dados, compreensão dos algoritmos, produção responsável de conteúdos e reflexão sobre privacidade, autoria e justiça social. Do mesmo modo, a cibercidadania e o protagonismo estudantil indicam que a tecnologia pode ser usada para ampliar vozes, denunciar injustiças, criar projetos e fortalecer a participação democrática, desde que acompanhada por mediação crítica.

Conclui-se que a presença humana continua indispensável na educação, mesmo diante do avanço da inteligência artificial. O professor não perde sua importância; ao contrário, torna-se ainda mais necessário como mediador ético, intelectual e sensível do processo formativo. A inteligência artificial pode auxiliar determinadas práticas, mas não substitui o diálogo, a escuta, a afetividade, a responsabilidade e a construção coletiva do conhecimento. Assim, uma educação humanizada em tempos de algoritmos deve unir criticidade, ética e esperança, formando estudantes capazes de compreender o mundo digital e transformá-lo de maneira consciente.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Celso Candido de; SILVA, Gabriel Ferreira da. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, volume 25, número 1, páginas 1-16, 2024. DOI: <https://doi.org/10.4013/fsu.2024.251.07>. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/27063>. Acesso em: 25 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Talvacy Chaves de; LACERDA, Juciano de Sousa. A “Pedagogia da Autonomia” de Freire e a “Autocomunicação de Massa” de Castells no fortalecimento do protagonismo estudantil na educação híbrida em tempos de pandemia. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, volume 44, número 3, páginas 145-158, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-58442021308>. Disponível em: <https://revistas.intercom.org.br/index.php/revistaintercom/article/view/3538>. Acesso em: 25 jun. 2026.

GONÇALVES, Artur Marecos Parreira e Moreira; LEHMANN, Lucia de Mello e Souza; OLIVEIRA, Mariana Ferreira. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, volume 29, número 113, páginas 975-999, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104->

40362020002803115. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/3115>. Acesso em: 25 jun. 2026.

HOLLEBEN, India Mara Aparecida Dalavia de Souza. Paulo Freire e os usos da esperança: um relato de experiência. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, volume 16, páginas 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16827.056>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16827>. Acesso em: 25 jun. 2026.

MANNRICH, João Paulo; PINHEIRO, Eduarda Boing; BRICK, Elizandro Maurício. Movimento maker na educação escolar: reflexões sobre uma formação docente na perspectiva ético-crítica no contexto do projeto Educamaker. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, volume 22, e59232, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e59232>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/59232>. Acesso em: 25 jun. 2026.

PAULO, Fernanda dos Santos; TESSARO, Mônica. Paulo Freire nos grupos de pesquisa da área de Educação do CNPq: a constituição de redes de sociabilidade intelectual. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, volume 20, número 2, páginas 759-782, 2022. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i2p759-782>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/52931>. Acesso em: 25 jun. 2026.

PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana Rocha. Paulo Freire: contribuições para insurgências e resistências. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, volume 31, páginas 1-19, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13382>. Acesso em: 25 jun. 2026.

PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana Rocha; HESSEL, Ana Maria Di Grado. Paulo Freire e cultura digital: contribuições para as docências decoloniais e os processos (trans)formativos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, volume 21, e61429, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61429>.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61429>. Acesso em: 25 jun. 2026.

RODRIGUES, Karoline Santos; RODRIGUES, Olira Saraiva. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. **Texto Livre**, Belo Horizonte, volume 16, e45997, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.45997>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/45997>. Acesso em: 25 jun. 2026.

VIEIRA, Márcia de Freitas. Pedagogia de Paulo Freire e tecnologias digitais na educação: uma construção possível. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, volume 8, número 2, páginas e0240025-47, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/tsc.v8i2.15932>. Disponível em: <https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/15932>. Acesso em: 25 jun. 2026.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; MELLO, Roseli Rodrigues de. Por uma pedagogia da esperança e da autonomia na era da cultura digital. **Pro-Posições**, Campinas, volume 32, e20210110, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0110>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R6JVbktpj-PSv69NFp4G94FK/>. Acesso em: 25 jun. 2026.

EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS GLOBALMENTE CONSCIENTES

**Ana Carla da Silva Borges Tavares; Laryssa Figueiredo de Souza
Fritzen; Malvina Cardoso de Sousa Alves; Serisley Joaquina
Pinheiro Fernandes Ercico; Silvia Castro Brasileiro; Watson Silva de
Almeida Lara; Iracy Souza Lopes; Elaine Ribeiro de Oliveira;
Joseane de Souza Santos; Jéssica Aparecida da Silva Rodrigues**



RESUMO

Este capítulo aborda a relação entre educação e sustentabilidade na formação de cidadãos conscientes, com ênfase na contribuição da perspectiva freiriana para a construção de práticas pedagógicas críticas, participativas e socialmente comprometidas. O estudo parte da compreensão de que os problemas ambientais não podem ser tratados de forma isolada, pois estão ligados às desigualdades sociais, aos modos de produção, aos hábitos de consumo e à forma como a sociedade organiza sua relação com a natureza. Nesse sentido, a escola assume papel fundamental na formação de sujeitos capazes de interpretar a realidade, questionar práticas que geram degradação ambiental e participar da construção de alternativas sustentáveis. A discussão contempla a conscientização ambiental como prática crítica, o currículo escolar voltado para a sustentabilidade, a ação comunitária como estratégia educativa e o protagonismo dos estudantes como agentes de transformação social. Metodologicamente, o trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, com base em produções nacionais recentes e obras de Paulo Freire, considerando estudos que dialogam com educação ambiental crítica, ecopedagogia, cidadania, práxis educativa e sustentabilidade. Conclui-se que a educação para a sustentabilidade, quando orientada pelo diálogo, pela problematização e pela participação coletiva, contribui para superar práticas pedagógicas meramente informativas e fortalece uma formação voltada à responsabilidade socioambiental. Assim, educar para a sustentabilidade significa formar pessoas críticas, solidárias e comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e ambientalmente equilibrada.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de formar sujeitos capazes de compreender as transformações sociais, ambientais, econômicas e culturais que marcam o século XXI. A crise ambiental, cada vez mais evidente nas alterações climáticas, na produção excessiva de resíduos, na perda da biodiversidade e na desigual distribuição dos recursos naturais, exige uma prática educativa que vá além da transmissão de conteúdos. Nesse contexto, Freire (2021a) defende uma educação vinculada à autonomia, à criticidade e à responsabilidade ética dos sujeitos diante do mundo. Araújo (2022) também reforça que a práxis freiriana contribui para uma formação humanizadora, capaz de relacionar consciência crítica, participação social e transformação da realidade.

A sustentabilidade, quando inserida no processo educativo, não deve ser compreendida apenas como preservação da natureza, mas como compromisso com a vida, com a justiça social e com a construção coletiva de novas formas de convivência. Costa e Loureiro (2024) relacionam a educação ambiental crítica à libertação, pois a questão ecológica também envolve conflitos sociais, culturais e políticos. Nessa mesma direção, Dickmann e Carneiro (2021) defendem que a educação ambiental freiriana precisa dialogar com os problemas concretos vivenciados pelos estudantes, para que o conhecimento escolar tenha sentido e contribua para práticas sociais mais responsáveis.

A justificativa deste estudo está na necessidade de compreender como a escola pode contribuir para a formação de cidadãos globalmente conscientes, capazes de reconhecer os impactos de suas ações e participar de mudanças em seu território. A problemática surge porque muitas práticas de educação ambiental ainda se limitam a campanhas pontuais, sem aprofundar a reflexão crítica sobre consumo, desigualdade, resíduos, participação

comunitária e responsabilidade social. Diante disso, questiona-se: de que maneira a educação, fundamentada na perspectiva freiriana, pode contribuir para a formação de estudantes críticos e comprometidos com a sustentabilidade?

O objetivo geral deste trabalho é analisar a contribuição da educação para a sustentabilidade na formação de cidadãos conscientes, considerando a pedagogia freiriana como referência para a construção de práticas críticas, dialógicas e transformadoras. Como objetivos específicos, busca-se compreender a conscientização ambiental como prática crítica; discutir a importância de um currículo escolar voltado à sustentabilidade; refletir sobre a ação comunitária como estratégia pedagógica; e analisar o papel dos estudantes como agentes de transformação social.

A metodologia adotada baseia-se em pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da seleção, leitura e análise de livros, artigos científicos e produções acadêmicas nacionais relacionadas à educação ambiental, sustentabilidade, cidadania e pedagogia freiriana. Foram utilizados como descritores de busca: “educação ambiental crítica”, “educação ambiental freiriana”, “sustentabilidade escolar”, “currículo e sustentabilidade”, “ecopedagogia”, “cidadania ambiental” e “Paulo Freire e educação ambiental”. Como critérios de inclusão, foram considerados materiais nacionais, publicados prioritariamente entre 2021 e 2026, com relação direta ao tema e disponíveis em bases acadêmicas, periódicos científicos ou editoras reconhecidas. Foram excluídos textos sem autoria identificada, materiais sem relação direta com educação e sustentabilidade, publicações opinativas sem base acadêmica e produções que não apresentavam contribuição teórica ou metodológica para a discussão proposta.

2 EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CONSCIENTES

A educação e a sustentabilidade se aproximam quando a formação escolar deixa de tratar o meio ambiente como conteúdo isolado e passa a entendê-lo como parte da vida social. A escola, nesse sentido, precisa favorecer uma leitura crítica da realidade, permitindo que os estudantes compreendam as relações entre natureza, sociedade, consumo, trabalho, desigualdade e participação cidadã. Freire (2021b) compreende a educação como prática de libertação, na qual o sujeito aprende a interpretar o mundo e a agir sobre ele. Essa compreensão contribui para uma educação ambiental que não se limita a ensinar regras de preservação, mas que provoca reflexão sobre as causas dos problemas socioambientais.

A formação de cidadãos conscientes exige práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a escuta, a problematização e a participação coletiva. Para Araújo (2022), a práxis freiriana possui caráter crítico, humanizador e transformador, pois possibilita que os sujeitos reconheçam suas condições de existência e atuem na superação de situações injustas. Costa e Loureiro (2024) ampliam essa discussão ao relacionar educação ambiental crítica e libertação, mostrando que a sustentabilidade deve ser pensada a partir das realidades concretas, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e ambientais.

Nesse cenário, a educação para a sustentabilidade precisa ser compreendida como processo permanente, interdisciplinar e participativo. Dickmann e Carneiro (2021) defendem que a educação ambiental freiriana parte da realidade vivida, dos saberes populares e das experiências comunitárias, o que aproxima o conteúdo escolar dos problemas enfrentados pelos estudantes. Guimarães (2021) também destaca a importância da convivência pedagógica

como caminho para uma educação ambiental que reconhece o outro, o território e os vínculos sociais como elementos fundamentais da aprendizagem. Assim, educar para a sustentabilidade significa formar sujeitos capazes de refletir, decidir, participar e transformar.

2.1 Conscientização ambiental como prática crítica

A conscientização ambiental como prática crítica parte da ideia de que os problemas ecológicos não surgem de maneira isolada, mas estão ligados à forma como a sociedade produz, consome, descarta e distribui oportunidades. Freire (2021b) compreende a conscientização como um processo de leitura da realidade, no qual o sujeito deixa de aceitar o mundo como algo pronto e passa a perceber que pode participar de sua transformação. Araújo (2022) aproxima essa compreensão da educação ambiental ao defender que a práxis freiriana permite uma formação crítica, humanizadora e comprometida com a superação de práticas que desrespeitam a vida. Desse modo, a consciência ambiental não se restringe a saber separar o lixo ou economizar água; ela envolve compreender por que certos grupos sofrem mais com a degradação, por que alguns territórios são mais afetados por enchentes, poluição e falta de saneamento, e como as escolhas individuais também se conectam a estruturas sociais mais amplas.

Costa e Loureiro (2024) apontam que a perspectiva freiriana contribui para uma práxis de libertação ao relacionar ambiente, cultura, justiça e participação. Nessa direção, Dickmann e Carneiro (2021) defendem que a educação ambiental freiriana precisa nascer da realidade concreta dos sujeitos, e não de conteúdos prontos, distantes da vida dos estudantes. Quando uma turma discute o acúmulo de resíduos no bairro, a ausência de coleta seletiva, o desperdício de alimentos ou a contaminação de córregos próximos à escola, o tema

ambiental deixa de ser abstrato e passa a fazer parte da experiência vivida. Essa aproximação fortalece o senso de responsabilidade, pois o estudante percebe que o ambiente não está fora dele, mas atravessa sua casa, sua comunidade e suas possibilidades de futuro.

Freire (2021a) valoriza uma prática educativa que respeita os saberes dos educandos e reconhece sua capacidade de pensar criticamente. Esse princípio é essencial para a conscientização ambiental, porque muitos estudantes já convivem com problemas ambientais antes mesmo de estudá-los formalmente. Ceccon (2022) mostra que a educação ambiental referenciada em Paulo Freire pode ocorrer também em ambientes virtuais, desde que preserve o diálogo, a participação e a reflexão crítica. Assim, seja na sala de aula, no pátio da escola, no bairro ou em espaços digitais, o educador pode criar situações em que os estudantes relacionem suas vivências aos conceitos trabalhados. Ao analisar uma notícia sobre queimadas, um mapa de áreas de risco ou uma campanha de consumo consciente, por exemplo, a turma pode discutir causas, consequências, responsabilidades e alternativas possíveis.

A conscientização ambiental também se fortalece quando o estudante entende que a sustentabilidade envolve escolhas coletivas, políticas públicas e práticas comunitárias. Leite, Filgueira e Iwama (2025) relacionam a educação ambiental nas escolas à gestão de resíduos sólidos e à redução de riscos de desastres, mostrando que o conhecimento pode contribuir para atitudes preventivas e responsáveis. Melo (2024) reforça que a sustentabilidade precisa orientar a práxis educativa, de modo que a escola forme sujeitos capazes de refletir sobre sua realidade e atuar de forma coerente. Isso significa que a educação ambiental não deve ser tratada apenas em datas comemorativas, como o Dia da Árvore ou a Semana do Meio Ambiente, pois a formação crítica depende de continuidade, participação e vínculo com problemas reais.

Oliveira e Assis (2022) discutem as contribuições freireanas para a educação ambiental crítica ao mostrar que o processo educativo precisa promover reflexão e ação transformadora. Freire (2021c), ao tratar da esperança como força histórica, ajuda a compreender que a consciência ambiental não deve gerar apenas medo diante da crise ecológica, mas também compromisso com possibilidades de mudança. Por isso, a escola precisa equilibrar denúncia e anúncio: denuncia práticas destrutivas, desigualdades e descasos, mas também anuncia alternativas, projetos e formas de participação. Quando o estudante compreende que a crise ambiental é grave, mas não inevitável, ele passa a enxergar sua atuação como parte de um movimento coletivo.

Dickmann (2022) problematiza a ecopedagogia ao relacioná-la a estruturas como patriarcado, modernidade e capitalismo, o que amplia a compreensão sobre as raízes da crise socioambiental. Guimarães (2021), por sua vez, valoriza a convivência pedagógica como espaço de transformação, no qual a aprendizagem ocorre em interação com o outro e com o território. Assim, embora atitudes individuais sejam importantes, como reduzir desperdícios e cuidar dos espaços comuns, a escola precisa mostrar que a sustentabilidade depende também de ações coletivas, políticas públicas, justiça social, fiscalização, participação popular e mudanças nos padrões de produção e consumo.

Freire (2021b) entende o diálogo como encontro entre sujeitos que buscam compreender e transformar o mundo. Granier e Guimarães (2022) aproximam essa ideia da formação do educador ambiental ao destacarem a dimensão freireana da convivência pedagógica. A conscientização ambiental, portanto, não acontece quando o professor apenas transmite informações e o estudante as repete. Ela ocorre quando há troca, escuta, problematização e construção de sentido. Um debate sobre o lixo escolar, por exemplo, pode revelar hábitos de consumo, dificuldades de infraestrutura, ausência de coleta adequada, falta de informação e possibilidades de organização coletiva. A

partir disso, o conteúdo ganha vida e deixa de ser uma obrigação escolar para se tornar prática de cidadania.

A tabela a seguir apresenta uma síntese dos principais elementos da conscientização ambiental como prática crítica, relacionando fundamentos pedagógicos, estratégias educativas e contribuições para a formação cidadã.

Tabela 1 – Elementos da conscientização ambiental como prática crítica

Elemento formativo	Caracterização pedagógica	Contribuição para a formação cidadã
Leitura crítica da realidade	Parte dos problemas vividos pelos estudantes e pela comunidade.	Favorece a compreensão das causas sociais e ambientais dos problemas.
Diálogo	Valoriza a escuta, a troca de saberes e a participação coletiva.	Desenvolve respeito, argumentação e corresponsabilidade.
Problematização	Questiona práticas de consumo, descarte, desigualdade e degradação.	Estimula pensamento crítico e tomada de decisão consciente.
Práxis educativa	Articula reflexão e ação em situações concretas.	Fortalece o compromisso com mudanças no território.
Participação comunitária	Aproxima escola, família e comunidade em ações socioambientais.	Amplia o pertencimento e a responsabilidade social.

Fonte: Elaborada com base em Freire (2021a, 2021b), Araújo (2022), Costa e Loureiro (2024), Dickmann e Carneiro (2021) e Guimarães (2021).

A tabela evidencia que a conscientização ambiental crítica não se limita ao domínio de conceitos, mas envolve atitudes, vínculos e participação social. Freire (2021a) contribui para essa compreensão ao defender uma educação que respeita a autonomia dos sujeitos e sua capacidade de intervir no mundo. Araújo (2022) reforça que a práxis freiriana possui potencial transformador justamente por articular reflexão, ética e ação. Desse modo, os elementos apresentados indicam que a escola precisa criar experiências pedagógicas que levem o estudante a observar seu entorno, dialogar com diferentes saberes, identificar problemas, propor alternativas e participar de ações concretas. A

conscientização ambiental, portanto, torna-se prática crítica quando forma sujeitos que não apenas reconhecem a crise socioambiental, mas se sentem convocados a agir com responsabilidade, solidariedade e compromisso coletivo.

2.2 Currículo escolar voltado para a sustentabilidade

O currículo escolar voltado para a sustentabilidade precisa superar a ideia de que a educação ambiental pertence apenas às disciplinas de Ciências ou Geografia. Freire (2021a) compreende a prática educativa como ato ético e político, o que permite pensar o currículo como espaço de formação humana, e não apenas como organização de conteúdos. Melo (2024) defende que a sustentabilidade deve orientar a práxis educativa, pois os desafios ambientais atravessam diferentes dimensões da vida escolar e social. Assim, um currículo sustentável precisa dialogar com os problemas do território, com os modos de vida dos estudantes, com os hábitos de consumo, com a produção de resíduos, com a alimentação, com a água, com a energia e com as relações de cuidado presentes na comunidade.

Dickmann e Carneiro (2021) mostram que a educação ambiental freiriana se organiza a partir da realidade vivida e da participação dos sujeitos no processo de aprendizagem. Araújo (2022) reforça que a práxis freiriana favorece uma educação crítico-humanizadora, capaz de envolver reflexão e ação. Dessa forma, o currículo não deve apresentar a sustentabilidade como um tema distante, tratado apenas em projetos isolados, mas como eixo que atravessa as práticas escolares. Em Língua Portuguesa, por exemplo, os estudantes podem analisar discursos sobre consumo e meio ambiente; em Matemática, interpretar dados sobre desperdício de água ou produção de lixo; em História, compreender os impactos dos modelos de desenvolvimento; em

Ciências, investigar ecossistemas, saúde e resíduos; em Artes, criar campanhas e intervenções educativas.

Freire (2021b) critica a educação bancária, marcada pela transmissão mecânica de informações, e propõe uma educação problematizadora, construída com os sujeitos. Essa perspectiva contribui diretamente para um currículo voltado à sustentabilidade, pois os temas ambientais exigem análise, debate e participação. Silva e Victório (2024) relacionam a educação ambiental crítica à perspectiva freiriana ao destacar que a prática educativa deve formar sujeitos capazes de compreender as contradições da realidade. Com isso, o currículo precisa permitir que os estudantes investiguem questões concretas, como o destino do lixo da escola, a qualidade da água consumida, o desperdício na merenda, o uso de materiais descartáveis, a arborização do bairro e os riscos ambientais presentes na comunidade.

Costa e Loureiro (2024) relacionam a educação ambiental crítica à práxis intercultural de libertação, o que amplia o olhar para diferentes saberes, culturas e formas de viver. Guimarães (2021) contribui com a ideia de convivência pedagógica, na qual a aprendizagem se constrói em relação com o outro e com o ambiente. Assim, o currículo pode aproximar saberes científicos, populares, familiares e comunitários, reconhecendo que muitos conhecimentos sobre cuidado com a terra, uso da água, alimentação e preservação já circulam nos territórios. Essa valorização não diminui o papel da escola; ao contrário, fortalece sua função social, pois aproxima o conhecimento acadêmico das experiências vividas.

Ceccon (2022) mostra que a educação ambiental freiriana pode ocorrer em diferentes espaços, inclusive virtuais, quando há diálogo e envolvimento dos sujeitos. Leite, Filgueira e Iwama (2025) destacam a importância da educação ambiental na gestão de resíduos sólidos e na redução de riscos, o que permite pensar atividades curriculares ligadas à prevenção e ao cuidado

coletivo. Quando os estudantes participam de diagnósticos, rodas de conversa, entrevistas com moradores, mapas ambientais, oficinas e campanhas, eles deixam de ser receptores de informação e passam a atuar como produtores de conhecimento. Essa mudança torna o currículo mais vivo, porque conecta conteúdo, experiência e responsabilidade.

Dickmann (2022) chama atenção para a necessidade de reinventar a ecopedagogia diante das estruturas sociais que sustentam a exploração e a desigualdade. Freire (2021c) permite compreender a esperança como compromisso ativo, e não como espera passiva por mudanças. Por isso, o currículo precisa questionar práticas naturalizadas, como o descarte excessivo, o consumo por impulso, a obsolescência de produtos, o desperdício de alimentos e a desigualdade no acesso a recursos básicos. Ao discutir esses temas, a escola contribui para que os estudantes reconheçam que suas escolhas importam, mas também compreendam que a transformação depende de ações coletivas e de mudanças sociais mais amplas.

Santos e Silva (2024), ao analisarem práticas educativas com hortas escolares, mostram que experiências concretas podem favorecer aprendizagens ligadas ao cuidado, à alimentação, ao ambiente e à participação. Granier e Guimarães (2022) reforçam a importância da dimensão freireana na formação do educador ambiental, pois o professor precisa atuar como mediador de processos críticos, e não apenas como transmissor de conteúdos. Projetos como hortas, compostagem, coleta seletiva, reaproveitamento de materiais, feiras de troca, campanhas de redução do desperdício e investigação dos espaços escolares ajudam a transformar o currículo em prática social. Essas atividades, quando bem planejadas, não são enfeites pedagógicos, mas caminhos para desenvolver autonomia, cooperação e consciência cidadã.

Freire (2021a) defende uma prática educativa comprometida com a autonomia dos educandos, o que exige formas de avaliação que considerem

participação, reflexão e capacidade de propor soluções. Sparvolli et al. (2024) relacionam diretrizes pedagógicas de educação ambiental à sustentabilidade e à cidadania ativa, apontando caminhos para uma formação que ultrapassa a memorização. Nesse sentido, a avaliação pode envolver portfólios, relatórios reflexivos, rodas de socialização, registros de campo, produção de materiais educativos e apresentação de projetos à comunidade. O mais importante é que o estudante perceba sentido no que aprende e reconheça sua participação no processo.

2.3 Ação comunitária e responsabilidade socioambiental

A ação comunitária é uma dimensão essencial da educação para a sustentabilidade, pois aproxima a escola da vida concreta dos estudantes e transforma o território em espaço de aprendizagem. Freire (2021b) compreende a educação como prática de diálogo e libertação, na qual os sujeitos constroem conhecimento a partir de sua realidade. Guimarães (2021) reforça essa perspectiva ao valorizar a convivência pedagógica como experiência que envolve vínculos, participação e transformação. Quando a escola se abre à comunidade, os problemas ambientais deixam de ser tratados apenas como conteúdos didáticos e passam a ser compreendidos como questões que afetam a vida das pessoas, como o lixo acumulado nas ruas, a falta de arborização, o desperdício de água, a poluição sonora, a ausência de espaços verdes e a dificuldade de acesso a saneamento.

Santos e Silva (2024) mostram que as hortas escolares, quando organizadas como práticas educativas, podem revelar possibilidades de aprendizagem sobre alimentação, sustentabilidade e participação. Leite, Filgueira e Iwama (2025) associam a educação ambiental à gestão de resíduos sólidos e à redução de riscos de desastres, o que evidencia a importância de

ações preventivas no cotidiano escolar. Assim, projetos comunitários não devem ser vistos como atividades complementares sem profundidade. Eles representam oportunidades para que estudantes, professores, famílias e moradores identifiquem problemas, discutam responsabilidades e construam alternativas possíveis.

Freire (2021a) defende uma educação baseada na autonomia, na ética e no respeito aos saberes dos educandos. Araújo (2022) mostra que a práxis freiriana tem força humanizadora porque une reflexão crítica e transformação social. Nesse sentido, uma campanha de reciclagem, por exemplo, precisa ir além da separação de materiais. Ela pode levar os estudantes a discutir a produção excessiva de embalagens, o trabalho dos catadores, a ausência de políticas públicas de coleta seletiva, o consumo familiar e o destino dos resíduos no município. Dessa maneira, a atividade ganha densidade formativa e contribui para uma compreensão mais ampla da responsabilidade socioambiental.

Dickmann e Carneiro (2021) defendem que a educação ambiental freiriana parte dos sujeitos, de suas experiências e de seus contextos. Granier e Guimarães (2022) destacam a dimensão freireana da formação do educador ambiental, especialmente quando o processo educativo se constrói na convivência e no diálogo. Ao realizar caminhadas investigativas pelo bairro, entrevistas com moradores antigos, mapeamento de áreas degradadas, registro de pontos de descarte irregular ou levantamento de espaços que precisam de cuidado, os estudantes ampliam sua percepção sobre o lugar onde vivem. Esse movimento contribui para o sentimento de pertencimento, pois o ambiente passa a ser reconhecido como parte da própria história coletiva.

Costa e Loureiro (2024) relacionam a educação ambiental crítica à libertação e à interculturalidade, mostrando que as desigualdades precisam ser consideradas no debate ambiental. Dickmann (2022) amplia essa análise ao problematizar estruturas sociais que sustentam a exploração da natureza e de

determinados grupos humanos. Em muitas comunidades, os efeitos da degradação aparecem de modo mais intenso entre famílias em situação de vulnerabilidade, que vivem em áreas de risco, enfrentam falta de saneamento, convivem com enchentes ou têm menor acesso a espaços saudáveis. Por isso, a ação comunitária precisa trabalhar a sustentabilidade como justiça social, e não apenas como conservação ambiental.

Projetos de ação comunitária podem estimular atitudes responsáveis e fortalecer a participação democrática. Melo (2024) defende que a sustentabilidade precisa orientar a práxis educativa, de modo que o conhecimento escolar contribua para mudanças concretas. Oliveira e Assis (2022) relacionam a educação ambiental crítica às contribuições freireanas, ressaltando a importância de formar sujeitos capazes de refletir e agir. Quando os estudantes organizam uma campanha de redução do desperdício de alimentos, constroem uma horta escolar, participam de mutirões de limpeza, elaboram cartazes educativos ou apresentam propostas à gestão da escola, eles exercitam o diálogo, a cooperação e a tomada de decisão. Essas experiências ensinam que a cidadania se aprende também pela prática.

Contudo, essas ações precisam ser planejadas com cuidado para evitar práticas superficiais ou assistencialistas. Freire (2021b) alerta para a necessidade de uma educação que não trate os sujeitos como objetos, mas como participantes do processo histórico. Ceccon (2022) mostra que a educação ambiental freiriana, inclusive em espaços virtuais, deve preservar o diálogo e a participação. Isso significa que a comunidade não deve aparecer apenas como destinatária de projetos pensados pela escola. Ela precisa ser ouvida, convidada e reconhecida como parceira. Famílias, lideranças locais, trabalhadores da limpeza urbana, agricultores, catadores, agentes de saúde e moradores podem contribuir com saberes importantes para a construção de soluções mais adequadas à realidade.

Freire (2021c) compreende a esperança como atitude ativa diante dos desafios, e essa ideia fortalece projetos que buscam transformar realidades difíceis sem perder de vista as possibilidades de mudança. Sparvolli et al. (2024) relacionam diretrizes pedagógicas de educação ambiental à cidadania ativa, o que reforça a importância de experiências nas quais os estudantes participem da vida coletiva. Ao perceber que sua ação pode melhorar um espaço, mobilizar colegas ou sensibilizar famílias, o estudante desenvolve confiança em sua capacidade de contribuir. Essa confiança não nasce de discursos prontos, mas da experiência concreta de participação.

Guimarães (2021) contribui para pensar a convivência como parte da aprendizagem, enquanto Leite, Filgueira e Iwama (2025) mostram que a educação ambiental pode ter efeitos práticos na prevenção de riscos e na gestão de resíduos. A escola, ao promover projetos vinculados ao território, ajuda os estudantes a compreender que o ambiente é uma construção compartilhada e que sua preservação depende de decisões individuais, coletivas e institucionais. Assim, a educação para a sustentabilidade ganha força quando deixa os muros escolares e se encontra com a comunidade, produzindo conhecimento, pertencimento e compromisso social.

2.4 Estudantes como agentes de transformação social

Formar estudantes como agentes de transformação social significa reconhecer que eles não são apenas receptores de conteúdos, mas sujeitos capazes de interpretar a realidade, participar de decisões e propor mudanças. Freire (2021a) defende uma educação comprometida com a autonomia, na qual o educando desenvolve consciência crítica e responsabilidade diante do mundo. Oliveira e Assis (2022) relacionam essa perspectiva à educação ambiental crítica ao destacar a importância de uma formação que una reflexão e

ação. No campo da sustentabilidade, essa compreensão é fundamental, pois os desafios ambientais exigem sujeitos participativos, capazes de questionar práticas prejudiciais e construir alternativas em seus espaços de convivência.

O estudante se torna agente de transformação quando percebe que sua voz tem valor e que sua participação pode produzir efeitos reais. Araújo (2022) compreende a práxis freiriana como processo crítico-humanizador-transformador, o que coloca o sujeito no centro da experiência educativa. Ceccon (2022) mostra que a educação ambiental inspirada em Paulo Freire pode ocorrer em diferentes ambientes, desde que preserve o diálogo e a construção coletiva. Na escola, isso significa criar espaços em que os estudantes possam falar sobre os problemas que observam, levantar hipóteses, propor ações, avaliar resultados e rever caminhos. A participação não deve ser simbólica, mas efetiva, com responsabilidades compatíveis com a idade e com o contexto escolar.

A transformação social também depende da capacidade de compreender as causas dos problemas ambientais. Costa e Loureiro (2024) defendem uma educação ambiental crítica vinculada à libertação, o que exige leitura das desigualdades e dos conflitos presentes na sociedade. Dickmann (2022) problematiza estruturas que sustentam formas de dominação e degradação, ampliando a análise sobre a crise ambiental. Quando os estudantes discutem enchentes, queimadas, poluição, desperdício ou falta de coleta seletiva, eles precisam ser incentivados a perguntar quem é afetado, quem se beneficia, quais políticas existem, quais práticas agravam o problema e quais alternativas podem ser adotadas. Esse exercício fortalece o pensamento crítico e impede que a sustentabilidade seja tratada apenas como um comportamento individual.

Freire (2021b) propõe uma educação problematizadora, na qual os sujeitos aprendem em diálogo com a realidade. Silva e Victório (2024)

aproximam essa concepção da educação ambiental crítica ao defender uma prática pedagógica voltada à compreensão das contradições sociais. Nesse sentido, o protagonismo estudantil não se resume a participar de eventos ou apresentar cartazes em datas comemorativas. Ele se expressa quando os estudantes assumem papel ativo na investigação de problemas, na organização de campanhas, na criação de soluções e na mobilização de outros sujeitos. A escola pode favorecer esse processo por meio de assembleias, grupos de sustentabilidade, projetos interdisciplinares, clubes ambientais, monitorias ecológicas e espaços de escuta.

Freire (2021c) compreende a esperança como movimento, compromisso e ação histórica, e não como espera passiva. Melo (2024) reforça que a educação ambiental e a sustentabilidade precisam orientar a práxis educativa, favorecendo atitudes coerentes com a realidade. Ao trabalhar os desafios ambientais, a escola não deve produzir apenas sensação de culpa ou medo nos estudantes. É necessário mostrar a gravidade dos problemas, mas também construir caminhos de participação. Quando a turma percebe que pode reduzir desperdícios na escola, melhorar o cuidado com espaços comuns, dialogar com a comunidade ou propor soluções à gestão escolar, a esperança se torna prática.

Dickmann e Carneiro (2021) defendem que a educação ambiental freiriana precisa estar vinculada à realidade concreta dos sujeitos. Granier e Guimarães (2022) ressaltam a formação do educador ambiental sob a perspectiva de convivência pedagógica, na qual a relação entre educador, educando e território torna-se central. Aulas expositivas podem contribuir, mas não são suficientes quando o objetivo é formar sujeitos participativos. É preciso incluir investigação, debate, trabalho em grupo, análise de situações reais, produção de materiais, intervenção no espaço escolar e diálogo com a comunidade. Essas

estratégias ajudam o estudante a compreender que aprender também é participar do mundo.

Costa e Loureiro (2024) tratam da interculturalidade como parte de uma práxis de libertação, o que permite valorizar diferentes saberes e experiências. Guimarães (2021) também destaca a convivência como elemento formativo na educação ambiental. Em uma turma, os estudantes possuem histórias, territórios, valores familiares e formas diversas de compreender a natureza. Alguns convivem com hortas, rios, áreas rurais ou práticas de reaproveitamento; outros vivem em espaços urbanos marcados por consumo intenso, falta de áreas verdes ou descarte inadequado. Quando a escola acolhe essas diferenças, amplia o repertório coletivo e fortalece uma aprendizagem mais democrática.

Leite, Filgueira e Iwama (2025) mostram que a educação ambiental nas escolas pode contribuir para gestão de resíduos e redução de riscos, temas diretamente ligados à proteção da vida. Santos e Silva (2024) indicam que práticas como hortas escolares podem revelar caminhos educativos para sustentabilidade e participação. Essas experiências ensinam que pequenas ações podem ter valor formativo quando conectadas a uma reflexão mais ampla. Plantar, cuidar, separar resíduos, reduzir desperdícios, organizar espaços ou dialogar com a comunidade não são práticas simples quando envolvem consciência crítica, cooperação e compreensão das relações sociais que atravessam o ambiente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação e a sustentabilidade, quando trabalhadas de forma integrada, contribuem para uma formação mais crítica, sensível e comprometida com a realidade social. Ao longo do trabalho, foi possível

compreender que a educação ambiental não deve ser reduzida a ações pontuais ou a orientações comportamentais isoladas, pois sua força reside na capacidade de articular conhecimento, participação e responsabilidade coletiva. A escola, nesse sentido, tem papel essencial na construção de uma consciência que reconhece o ambiente como parte da vida humana e das relações sociais.

A perspectiva freiriana permite compreender que educar para a sustentabilidade é também educar para a autonomia, para o diálogo e para a transformação. Quando os estudantes são convidados a refletir sobre os problemas de seu território, a escutar diferentes saberes e a propor alternativas, o processo educativo se torna mais significativo. Essa formação amplia o olhar sobre a crise ambiental e mostra que ela não está separada das desigualdades sociais, dos hábitos de consumo e das formas de organização da sociedade.

Os subtópicos discutidos evidenciaram que a conscientização ambiental, o currículo escolar, a ação comunitária e o protagonismo estudantil são dimensões complementares. A conscientização fortalece a leitura crítica da realidade; o currículo organiza práticas contínuas e interdisciplinares; a ação comunitária aproxima escola e território; e o protagonismo estudantil estimula participação, responsabilidade e esperança. Dessa forma, a sustentabilidade deixa de ser apenas um conceito e passa a orientar experiências educativas concretas.

Conclui-se que a formação de cidadãos conscientes depende de uma educação que una teoria e prática, reflexão e ação, escola e comunidade. Para isso, é necessário que as práticas pedagógicas sejam planejadas de modo crítico, humanizado e participativo, valorizando os sujeitos e suas realidades. Assim, a educação para a sustentabilidade torna-se um caminho possível para formar pessoas capazes de cuidar do ambiente, defender a justiça social e contribuir para um futuro mais equilibrado, solidário e democrático.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Monica Lopes Folena. Fundamentos da práxis freiriana que garantem caráter crítico-humanizador-transformador à Educação Ambiental. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, São Cristóvão, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47401/revisea.v9i1.18102>. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revisea/article/view/18102>. Acesso em: 25 jun. 2026.

CECCON, Sheila. Educação ambiental referenciada em Paulo Freire realizada em ambiente virtual: reflexões a partir da prática. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, São Cristóvão, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47401/revisea.v9i1.18104>. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revisea/article/view/18104>. Acesso em: 25 jun. 2026.

COSTA, César Augusto Soares da; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Paulo Freire e educação ambiental crítica: por uma práxis intercultural de libertação. **Revista da Faculdade de Direito da UFG, Goiânia**, v. 47, n. 3, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revfd/article/view/65755>. Acesso em: 25 jun. 2026.

DICKMANN, Ivo. Reinventando a ecopedagogia: patriarcado, modernidade e capitalismo. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, São Cristóvão, v. 9, n. 1, p. 1-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47401/revisea.v9i1.18105>. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revisea/article/view/18105>. Acesso em: 25 jun. 2026.

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Educação ambiental freiriana**. Chapecó: Livrologia, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Edição especial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

GRANIER, Noeli Borek; GUIMARÃES, Mauro. A dimensão freireana da formação do educador ambiental na “ComVivência Pedagógica”. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, São Cristóvão, v. 9, n. 1, p. 1-11, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47401/revisea.v9i1.18103>. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revisea/article/view/18103>. Acesso em: 25 jun. 2026.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental e a “ComVivência Pedagógica”: emergências e transformações no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2021.

LEITE, Ana Paula Ribeiro de Hollanda; FILGUEIRA, Hamilcar José Almeida; IWAMA, Allan Yu. A importância da Educação Ambiental nas escolas para gestão de resíduos sólidos e redução de riscos de desastres. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 20, n. 2, 2025. DOI: <https://doi.org/10.34024/revbea.2025.v20.19555>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/19555>. Acesso em: 25 jun. 2026.

MELO, João Paulo de. Educação Ambiental e sustentabilidade: recomendações para o desenvolvimento da práxis educativa. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 60-70, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/15936>. Acesso em: 25 jun. 2026.

OLIVEIRA, Carolina Belasquem de; ASSIS, Laryssa Louzada de. Contribuições freireanas à Educação Ambiental Crítica. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 3925-3936, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv8n1-258>. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/42721>. Acesso em: 25 jun. 2026.

SANTOS, Adriane de Lima Aleixo dos; SILVA, José Bittencourt da. Práticas educativas de Educação Ambiental: o que revelam as atividades educativas com uso de hortas escolares no Brasil? **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 149-162, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea>. Acesso em: 25 jun. 2026.

SILVA, Mayara Grazielle Consentino Ferreira da; VICTÓRIO, Cristiane Pimentel. Educação ambiental crítica a partir da perspectiva freiriana. **REI – Revista de Educação do UNIDEAU**, Getúlio Vargas, v. 4, n. 1, e150, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ideau.com.br/index.php/rei/article/view/150>. Acesso em: 25 jun. 2026.

SPARVOLLI, Beatriz de Almeida; COSTA, Higor de Paula; SILVA, Karolina Nicaio; SANTOS, Vinícius Palácio; SILVA, William Santos da. Diretrizes pedagógicas para a Educação Ambiental discutidas na RevBEA: caminhos para a sustentabilidade e cidadania ativa. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/18915>. Acesso em: 25 jun. 2026.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES CONSCIENTES E ENGAJADOS

Adriene Abrante Gomides Furtado; Aylime Lima Martins; Claudia Sueko Pereira Nomura Paulino; Cristiane de Almeida Barbosa; Delice Gonçalves da Silva; Elisangela Fernandes da Silva; Érica Nascimento Lopes; Jéssica Aparecida da Silva Rodrigues; Lucilene Texeira dos Santos; Vilma Carneiro Vasconcelos



RESUMO

Neste capítulo discutiremos como formação de professores conscientes e engajados constitui uma dimensão essencial para a construção de uma educação comprometida com a cidadania, a justiça social e a participação crítica dos sujeitos na sociedade. Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire apresenta contribuição significativa ao defender uma prática pedagógica orientada pelo diálogo, pela problematização da realidade e pela valorização dos saberes dos educandos. Este trabalho tem como objetivo discutir a contribuição de Paulo Freire para a formação cidadã de professores, destacando a consciência crítica, a educação como prática de liberdade, o diálogo e a atuação docente como instrumento de transformação social. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em obras clássicas de Freire e em produções acadêmicas nacionais recentes que abordam a formação docente, a pedagogia crítica e a educação emancipatória. A análise evidencia que a formação de professores não pode restringir-se ao domínio de conteúdos e métodos, pois exige compromisso ético, sensibilidade social e capacidade de compreender a escola como espaço de formação humana. Observa-se que o professor, ao assumir uma postura crítica e dialógica, contribui para que os estudantes reconheçam sua realidade, questionem desigualdades e participem de forma ativa da vida social. Conclui-se que a pedagogia freireana permanece atual por oferecer fundamentos para uma docência mais democrática, participativa e comprometida com a formação de cidadãos conscientes.

1 INTRODUÇÃO

A educação ocupa lugar central na formação humana, pois ultrapassa a transmissão de conteúdos escolares e alcança dimensões sociais, políticas, culturais e éticas. No pensamento de Freire (1967), o ato educativo relaciona-

se diretamente à possibilidade de o sujeito compreender sua realidade e nela atuar de modo consciente. Essa concepção rompe com práticas pedagógicas centradas apenas na memorização e aproxima a escola de uma função mais ampla: formar pessoas capazes de participar da sociedade com autonomia, responsabilidade e senso crítico. Nesse sentido, Carvalho et al. (2022) apontam que a formação crítica no ambiente escolar contribui para que professores e estudantes compreendam os desafios sociais que atravessam a educação brasileira.

A formação de professores, nessa perspectiva, não pode ser reduzida ao preparo técnico para aplicação de conteúdos, planos e avaliações. Para Freire (2011), ensinar exige reflexão, ética, escuta, respeito aos saberes dos educandos e compromisso com a transformação da realidade. Streck e Andrade (2022) reforçam que a formação docente inspirada em Paulo Freire aproxima-se de uma racionalidade crítica, na qual o educador deixa de ser apenas executor de métodos e passa a compreender sua prática como ação política e social. Assim, a docência torna-se uma atividade que envolve conhecimento, sensibilidade e responsabilidade diante das desigualdades presentes na escola e na sociedade.

A justificativa desta pesquisa está na necessidade de compreender como a pedagogia freireana contribui para a formação de professores mais conscientes, participativos e comprometidos com a cidadania. Em um cenário marcado por desigualdades sociais, dificuldades de acesso ao conhecimento e desafios na valorização da profissão docente, torna-se relevante refletir sobre práticas educativas que favoreçam a autonomia, o diálogo e a participação dos sujeitos. Diante disso, apresenta-se a seguinte problemática: de que maneira a contribuição de Paulo Freire pode fortalecer a formação de professores conscientes e engajados na promoção da cidadania?

De modo específico, buscamos compreender a importância da consciência crítica na prática docente, analisar a educação como prática de liberdade, refletir sobre o diálogo e a valorização dos saberes dos educandos e discutir o papel do professor como agente de transformação social.

A metodologia adotada consiste em pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e produções acadêmicas relacionadas à pedagogia freireana, formação docente, cidadania e educação crítica. Como descritores de inclusão, foram utilizados os termos “Paulo Freire”, “formação de professores”, “educação cidadã”, “consciência crítica”, “educação libertadora”, “diálogo na educação” e “transformação social”. Foram incluídas obras clássicas de Paulo Freire e publicações nacionais recentes relacionadas ao tema. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados materiais sem autoria identificada, textos sem relação direta com a formação docente, publicações opinativas sem base acadêmica e estudos que não dialogavam com a educação cidadã ou com a perspectiva crítica da prática pedagógica.

2 A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ DE PROFESSORES

A contribuição de Paulo Freire para a formação cidadã de professores está relacionada à compreensão de que educar não significa apenas transmitir informações, mas favorecer processos de humanização, autonomia e participação social. Para Freire (2015), a educação precisa possibilitar que os sujeitos leiam o mundo antes mesmo de aprofundarem a leitura da palavra, pois a experiência social, cultural e histórica de cada pessoa participa da construção do conhecimento. Essa ideia torna-se fundamental para a formação docente,

porque desloca o professor de uma posição autoritária e coloca sua prática em diálogo com a realidade concreta dos educandos.

Na formação cidadã, o professor precisa desenvolver consciência sobre o papel social da escola. Carvalho, Kohan e Gallo (2021) compreendem que o pensamento freireano permanece atual por propor uma educação vinculada à vida, à problematização e à transformação das relações sociais. Nessa direção, Silva e Campos (2021) associam a pedagogia crítica ao fortalecimento da democracia, pois a escola pode atuar como espaço de resistência às desigualdades e de construção de novas formas de convivência. Portanto, a formação do educador exige mais do que domínio técnico: requer postura ética, crítica e compromisso com a dignidade humana.

Desse modo, a contribuição freireana permanece relevante porque compreende o professor como sujeito histórico e participante da construção social. Bender, Bastos e Schetinger (2024) relacionam a formação emancipatória à dimensão política da docência, evidenciando que o trabalho educativo não é neutro. Souza e Silvestre (2024) também articulam consciência crítica e contexto educacional brasileiro, mostrando que a prática pedagógica precisa considerar as condições concretas em que professores e estudantes vivem. Logo, formar professores conscientes e engajados significa promover uma educação que reconheça a escola como espaço de cidadania, diálogo e transformação.

2.1 Consciência crítica na prática docente

Freire (2011) compreende que a prática docente exige reflexão permanente sobre o ato de ensinar, pois o professor não atua de forma isolada da realidade social em que a escola está inserida. A consciência crítica, nesse sentido, permite que o educador perceba as relações entre conhecimento,

sociedade, cultura e desigualdade. Carvalho et al. (2022) reforçam que a formação crítica no ensino contribui para que professores e estudantes não aceitem a realidade como algo pronto e imutável, mas como construção histórica que pode ser analisada e transformada. A prática docente, quando orientada por essa compreensão, deixa de ser mera repetição de conteúdos e passa a favorecer a leitura consciente do mundo. Assim, o professor assume uma postura mais atenta às condições de vida dos educandos, às dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar e aos sentidos sociais do conhecimento. Essa consciência não se limita ao discurso; ela aparece nas escolhas pedagógicas, na forma de avaliar, na escuta oferecida aos alunos e na capacidade de relacionar os conteúdos escolares com questões reais da sociedade.

A consciência crítica também se fortalece quando o professor compreende que ensinar envolve compromisso ético com a formação humana. Freire (2015) critica práticas educativas que transformam o estudante em receptor passivo, pois esse modelo limita a autonomia e enfraquece a participação social. Streck e Andrade (2022) apontam que a formação docente inspirada em Paulo Freire afasta-se da racionalidade puramente técnica e aproxima-se de uma perspectiva crítica, em que o educador interpreta sua prática como ação social. Desse modo, o professor consciente não se restringe a cumprir programas e calendários, mas questiona se sua atuação contribui para ampliar a compreensão dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo. A escola, nessa perspectiva, torna-se espaço de diálogo entre conhecimentos científicos e experiências sociais. O docente passa a reconhecer que cada aula pode abrir possibilidades de reflexão, desde que o conteúdo seja tratado de forma problematizadora e conectado à vida concreta dos estudantes.

Souza e Silvestre (2024) evidenciam que a consciência crítica no contexto educacional brasileiro precisa considerar as contradições sociais que atravessam a escola, como desigualdade, exclusão e fragilidades no acesso ao

conhecimento. Freire (1967) já defendia uma educação capaz de superar a adaptação passiva dos sujeitos à realidade, valorizando a participação e a autonomia. Nesse caminho, a prática docente crítica não significa transformar a sala de aula em espaço de imposição ideológica, mas favorecer a construção de perguntas, interpretações e posicionamentos responsáveis. O professor contribui para a cidadania quando ajuda o estudante a perceber que os problemas sociais possuem causas históricas, políticas e econômicas. Essa postura exige sensibilidade, preparo e abertura ao diálogo. Ao aproximar o conteúdo escolar das experiências dos educandos, o educador cria condições para que a aprendizagem tenha sentido e para que o aluno se reconheça como participante da vida coletiva.

Freire (2011) afirma que ensinar exige pesquisa, rigorosidade, respeito e disponibilidade para aprender com os educandos. Bender, Bastos e Schetinger (2024) relacionam a formação emancipatória à construção de uma postura política e reflexiva, na qual o professor avalia suas escolhas e compreende os efeitos de sua atuação. Essa dimensão é importante porque a consciência crítica não se forma apenas no plano teórico; ela se desenvolve na experiência, na observação da realidade escolar e no confronto entre o que se planeja e o que acontece na sala de aula. O educador crítico reconhece limites, corrige rotas e busca alternativas para tornar o processo de ensino mais inclusivo e significativo. Assim, sua prática não se baseia em receitas prontas, mas em análise, diálogo e compromisso com a aprendizagem de todos.

Pereira e Fossá (2022) destacam que a pedagogia freireana favorece o protagonismo e a comunicação, elementos indispensáveis para a formação cidadã. Freire (1979) entende a mudança como processo que exige participação consciente dos sujeitos, e isso se reflete diretamente no trabalho docente. Quando o professor desenvolve consciência crítica, ele não trata os estudantes como números ou resultados, mas como pessoas inseridas em contextos

sociais diversos. Essa compreensão torna a prática pedagógica mais humana, pois reconhece as trajetórias, dificuldades e potencialidades de cada educando. A cidadania, nesse caso, passa a ser construída no cotidiano escolar: na escuta, no respeito, na cooperação, na argumentação e na possibilidade de expressar opiniões. O professor consciente cria situações em que o aluno participa, questiona e relaciona o conhecimento à vida social. Com isso, a aprendizagem deixa de ser experiência distante e passa a assumir significado formativo.

Carvalho, Kohan e Gallo (2021) ressaltam que a atualidade de Paulo Freire está em propor uma educação voltada à problematização da existência e à criação de novas formas de pensar e agir. Silva e Campos (2021) aproximam a pedagogia crítica da defesa da democracia, especialmente quando a escola contribui para formar sujeitos capazes de compreender disputas sociais e participar do espaço público. Assim, a consciência crítica na prática docente fortalece a cidadania porque ajuda o professor a formar estudantes menos conformados com injustiças e mais preparados para atuar de maneira responsável. Essa atuação não depende apenas de grandes projetos, mas de uma postura cotidiana que valoriza perguntas, debates, leitura crítica, cooperação e respeito às diferenças. O professor, ao assumir essa posição, contribui para que a escola cumpra sua função social de formar pessoas capazes de pensar, conviver e transformar a realidade de forma ética.

2.2 Educação como prática de liberdade

Freire (1967) compreende a educação como prática de liberdade porque a associa à capacidade do sujeito reconhecer sua realidade, interpretar suas condições de existência e participar de sua transformação. Essa concepção distancia-se de modelos educativos autoritários, nos quais o

estudante apenas recebe informações sem participar da construção do conhecimento. Carvalho et al. (2022) reforçam que a formação crítica, inspirada no pensamento freireano, contribui para que a escola não se limite ao ensino de conteúdos, mas promova a reflexão sobre a vida social. A liberdade, nesse sentido, não deve ser confundida com ausência de regras ou improvisação pedagógica. Ela se relaciona à formação da autonomia, da responsabilidade e da consciência. O professor que atua nessa perspectiva compreende que o conhecimento escolar precisa abrir caminhos para que os educandos pensem por si mesmos, dialoguem com diferentes pontos de vista e compreendam sua participação na sociedade. Assim, a educação torna-se experiência de emancipação.

Para Freire (2015), a prática educativa libertadora rompe com a ideia de que o professor deposita saberes nos estudantes. Em vez disso, o processo de aprendizagem deve ser construído por meio do diálogo, da problematização e da relação entre conhecimento e realidade. Pereira e Fossá (2022) afirmam que a educação cidadã, inspirada em Freire, valoriza o protagonismo dos sujeitos e a comunicação como meios de participação social. O professor, nesse cenário, deixa de ser o único centro da aula e passa a organizar situações que permitem aos estudantes observar, perguntar, argumentar e elaborar novas compreensões. Essa liberdade não elimina o papel docente; ao contrário, exige maior responsabilidade, pois cabe ao educador criar condições para uma aprendizagem crítica, respeitosa e significativa. A sala de aula passa a ser um espaço de encontro entre saberes, experiências e conhecimentos sistematizados, sem perder o compromisso com a formação intelectual e ética dos alunos.

Souza e Silvestre (2024) associam a consciência crítica ao contexto educacional brasileiro, marcado por desigualdades que interferem na permanência, no desempenho e na autoestima dos estudantes. Freire (1979) defende que a mudança social depende de sujeitos capazes de compreender

as estruturas que condicionam suas vidas. Nesse sentido, educar para a liberdade implica criar oportunidades para que os alunos interpretem a realidade sem naturalizar as injustiças. A escola pode ajudar o estudante a perceber que dificuldades sociais não resultam apenas de esforço individual, mas de processos históricos e coletivos. Essa percepção amplia a cidadania, pois favorece uma postura mais participativa e solidária. O professor, ao trabalhar nessa direção, contribui para que a aprendizagem ultrapasse a repetição e alcance a compreensão crítica da sociedade.

Tabela 1 – Elementos da educação como prática de liberdade na formação docente

Elemento formativo	Sentido pedagógico	Contribuição para a cidadania
Diálogo	Favorece a escuta, a participação e a construção coletiva do conhecimento.	Estimula respeito, argumentação e convivência democrática.
Problematização	Relaciona conteúdos escolares às situações concretas da vida social.	Desenvolve análise crítica sobre desigualdades e direitos.
Autonomia	Fortalece a capacidade de pensar, decidir e agir com responsabilidade.	Forma sujeitos mais participativos e conscientes.
Consciência crítica	Permite compreender a realidade como construção histórica e social.	Incentiva atuação cidadã e compromisso com mudanças sociais.
Valorização dos saberes	Reconhece experiências e culturas dos educandos no processo educativo.	Promove inclusão, pertencimento e respeito à diversidade.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Freire (1967), Freire (2015), Pereira e Fossá (2022) e Souza e Silvestre (2024).

A Tabela 1 apresenta elementos centrais da educação como prática de liberdade e evidencia que a pedagogia freireana não se limita a uma proposta abstrata. Freire (2011) compreende que a autonomia é construída em relações pedagógicas marcadas por respeito, rigor e responsabilidade. Magalhães, Reis e Gehlen (2023) relacionam a democratização da educação à construção

coletiva de projetos e práticas capazes de transformar a escola em espaço participativo. A tabela mostra que diálogo, problematização, autonomia, consciência crítica e valorização dos saberes estão interligados. Quando esses elementos se articulam, a formação docente torna-se mais sensível à realidade dos educandos e mais comprometida com a cidadania. O professor que assume a educação como prática de liberdade organiza sua atuação para que os estudantes não apenas aprendam conteúdos, mas também compreendam a relevância desses conhecimentos em suas vidas e na coletividade.

Silva e Campos (2021) aproximam a pedagogia crítica da defesa da democracia, pois a educação pode contribuir para que os sujeitos participem da vida pública de modo consciente. Carvalho, Kohan e Gallo (2021) destacam que a perspectiva freireana provoca novas formas de existência, pensamento e ação no campo educacional. Desse modo, a liberdade aparece como processo coletivo, construído no diálogo e na responsabilidade com o outro. O professor formado nessa perspectiva entende que sua prática pode fortalecer valores democráticos, como respeito, solidariedade, cooperação e participação. Ao promover debates, atividades colaborativas e leitura crítica da realidade, a escola cria experiências que ajudam os estudantes a exercer a cidadania de forma concreta. Assim, a liberdade não se reduz a um conceito; ela se materializa nas relações pedagógicas e nas escolhas cotidianas da prática docente.

Bender, Bastos e Schetinger (2024) defendem que a formação emancipatória-política de professores precisa considerar a dimensão social da docência. Freire (1967) já indicava que a educação libertadora exige sujeitos ativos, capazes de intervir em sua realidade. Nesse sentido, formar professores para uma prática de liberdade significa preparar educadores que compreendam a sala de aula como espaço de formação crítica e humana. Essa preparação envolve domínio de conteúdo, mas também exige sensibilidade diante das desigualdades, compromisso com a escuta e disposição para

construir práticas mais democráticas. A educação libertadora não oferece respostas prontas para todos os problemas escolares, mas orienta uma postura: ensinar com respeito, problematizar com responsabilidade e aprender com a realidade dos educandos. Essa postura fortalece a cidadania porque ajuda a formar pessoas que pensam, participam e reconhecem seu papel na transformação social.

2.3 Diálogo e valorização dos saberes dos educandos

O diálogo ocupa lugar central na pedagogia freireana porque permite que o processo educativo seja construído como encontro entre sujeitos, e não como imposição unilateral de conhecimento. Freire (2015) entende que a palavra verdadeira envolve reflexão e ação, por isso o diálogo precisa estar ligado à realidade concreta dos educandos. Pereira e Fossá (2022) associam a perspectiva freireana à comunicação e ao protagonismo, demonstrando que a participação dos estudantes fortalece a cidadania no espaço escolar. Na prática docente, dialogar não significa apenas permitir que o aluno fale, mas escutar suas experiências, reconhecer sua história e relacionar seus saberes ao conhecimento sistematizado. Esse movimento torna a aprendizagem mais significativa, pois o estudante percebe que sua realidade tem valor no processo educativo. O professor, ao adotar uma postura dialógica, cria um ambiente de confiança, respeito e construção coletiva.

Freire (2011) defende que ensinar exige respeito aos saberes socialmente construídos pelos alunos em suas práticas comunitárias. Carvalho et al. (2022) indicam que a formação crítica se fortalece quando a escola reconhece as experiências dos sujeitos e as transforma em ponto de partida para novas aprendizagens. Assim, o professor não abandona o currículo, mas busca aproximá-lo da vida dos estudantes. Esse procedimento contribui para

combater práticas escolares excludentes, que muitas vezes desconsideram a cultura, a linguagem e a trajetória dos educandos. Quando o saber do aluno é reconhecido, a sala de aula torna-se mais inclusiva e democrática. O conhecimento escolar passa a dialogar com a realidade social, favorecendo uma aprendizagem que forma para além das avaliações.

Souza e Silvestre (2024) ressaltam que a consciência crítica precisa ser compreendida dentro do contexto educacional brasileiro, no qual muitos estudantes enfrentam desigualdades sociais que afetam sua relação com a escola. Freire (1979) considera que a mudança ocorre quando os sujeitos se reconhecem como participantes da história e deixam de aceitar a realidade de forma passiva. Nesse sentido, o diálogo permite que o educador compreenda melhor os desafios vividos pelos alunos e encontre caminhos pedagógicos mais adequados. Uma prática que valoriza os saberes dos educandos torna possível discutir temas próximos da comunidade, como trabalho, cultura, direitos, desigualdade, meio ambiente e convivência social. Essa aproximação fortalece a cidadania, pois o estudante passa a perceber que o conhecimento escolar pode ajudá-lo a interpretar problemas concretos e a participar de decisões que afetam sua vida.

Freire (2011) afirma que não há docência sem discência, pois quem ensina também aprende no processo educativo. Streck e Andrade (2022) relacionam a formação docente freireana a uma racionalidade crítica, na qual o educador interpreta sua prática com abertura para rever concepções e construir novos caminhos. Essa perspectiva rompe com a imagem do professor como único detentor do saber. O docente continua responsável pela mediação do conhecimento, mas reconhece que os alunos possuem experiências legítimas. Tal reconhecimento fortalece vínculos e favorece a participação em sala de aula. Quando os estudantes se sentem escutados, tendem a envolver-se mais com as atividades, expressar dúvidas e contribuir com reflexões. A

aprendizagem, então, deixa de ser um processo silencioso e passa a ser marcada por troca, confiança e corresponsabilidade.

Carvalho, Kohan e Gallo (2021) compreendem que a pedagogia freireana produz possibilidades de subjetivação, pois convida os sujeitos a pensar a própria existência e a realidade em que vivem. Silva e Campos (2021) vinculam a pedagogia crítica à democratização da educação, o que reforça a importância de práticas pedagógicas baseadas no diálogo. A escola democrática não se constrói apenas com documentos institucionais; ela se realiza nas relações diárias entre professores, estudantes, famílias e a comunidade. O diálogo, nesse contexto, ajuda a enfrentar autoritarismos, preconceitos e silenciamentos. Ao valorizar os saberes dos educandos, o professor contribui para que diferentes vozes se manifestem no processo educativo. Isso amplia o sentido de pertencimento e favorece uma formação cidadã mais concreta. A sala de aula passa a ser entendida como espaço de convivência, escuta e elaboração coletiva de conhecimentos.

Pessoalmente, social e pedagogicamente, a valorização dos saberes dos educandos contribui para uma formação mais humanizada. Guzman, Belíssimo e Nardi (2023) relacionam a pedagogia crítica de Paulo Freire à constituição da identidade profissional docente em uma cultura de paz, solidariedade e transformação social. Pessoa e Pereira (2023), ao discutirem educação em direitos humanos na formação docente, mostram que temas ligados à vida cotidiana podem favorecer práticas educativas mais sensíveis à diversidade e à dignidade humana. Essas contribuições dialogam diretamente com a ideia de que o estudante não chega à escola vazio de experiências. Cada educando traz formas de ver o mundo, memórias, valores, linguagens e desafios. O professor que reconhece essa riqueza cria condições para que o conhecimento escolar não exclua, mas acolha e amplie horizontes. Desse modo, o diálogo torna-se caminho para uma educação cidadã, crítica e transformadora.

2.4 Professor como agente de transformação social

O professor, na perspectiva freireana, é um sujeito que atua diretamente na formação humana e social dos educandos. Freire (1979) compreende que a educação participa dos processos de mudança quando os sujeitos desenvolvem consciência sobre sua realidade e assumem compromisso com sua transformação. Bender, Bastos e Schetinger (2024) relacionam a formação docente emancipatória à dimensão política da profissão, mostrando que ensinar envolve escolhas, valores e responsabilidades. Dessa forma, o professor não pode ser visto apenas como transmissor de conteúdos, pois sua atuação interfere na maneira como os estudantes compreendem a si mesmos, os outros e a sociedade. A prática pedagógica pode reforçar conformismos ou abrir possibilidades de participação crítica. Quando o educador assume uma postura consciente, contribui para que a escola seja um espaço de construção de cidadania, respeito e transformação social.

Freire (2011) afirma que ensinar exige comprometimento, ética e coerência entre discurso e prática. Carvalho et al. (2022) reforçam que a formação crítica permite ao professor compreender o ensino como atividade vinculada à vida social. Nesse sentido, ser agente de transformação não significa resolver sozinho os problemas da sociedade, mas atuar para que a escola não reproduza de forma passiva desigualdades, preconceitos e exclusões. O professor transforma quando escuta seus alunos, valoriza suas experiências, cria oportunidades de participação e relaciona os conteúdos escolares aos desafios do mundo real. Sua atuação cotidiana pode desenvolver autonomia, respeito às diferenças e capacidade de análise crítica. A transformação social, portanto, começa em práticas concretas: uma aula problematizadora, uma avaliação

justa, um debate respeitoso, uma escuta sensível e uma intervenção pedagógica comprometida com a aprendizagem de todos.

Tabela 2 – Dimensões da atuação do professor como agente de transformação social

Dimensão da atuação docente	Caracterização	Impacto na formação cidadã
Ética	Compromisso com respeito, justiça, responsabilidade e dignidade humana.	Forma sujeitos sensíveis aos direitos e deveres coletivos.
Crítica	Capacidade de problematizar a realidade e superar práticas mecânicas.	Estimula leitura consciente da sociedade.
Dialógica	Construção do conhecimento por meio da escuta e da participação.	Fortalece convivência democrática e argumentação.
Social	Relação entre conteúdo escolar e problemas vividos pela comunidade.	Aproxima escola, cidadania e transformação da realidade.
Emancipatória	Promoção da autonomia intelectual e da participação dos educandos.	Contribui para sujeitos mais ativos e responsáveis.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Freire (1979), Freire (2011), Bender, Bastos e Schetinger (2024) e Carvalho et al. (2022).

A Tabela 2 demonstra que a atuação transformadora do professor envolve diferentes dimensões que se complementam. Freire (2015) compreende que a educação precisa romper com relações de opressão e favorecer a participação ativa dos sujeitos. Magalhães, Reis e Gehlen (2023) associam a democratização da educação à construção de práticas coletivas e projetos pedagógicos comprometidos com a transformação da escola. Nesse sentido, a ética, a crítica, o diálogo, a dimensão social e a emancipação não aparecem como elementos separados. Eles compõem uma mesma postura profissional, que orienta o educador a agir com responsabilidade diante dos desafios da sala de aula. A tabela também evidencia que a formação cidadã depende de práticas

concretas, e não apenas de discursos. O professor transforma quando sua ação pedagógica favorece autonomia, participação e consciência social.

Guzman, Belíssimo e Nardi (2023) mostram que a pedagogia crítica de Paulo Freire contribui para a constituição da identidade profissional docente ao aproximar educação, solidariedade e transformação social. Pereira e Fossá (2022) destacam que o protagonismo dos sujeitos é parte fundamental de uma educação voltada à cidadania. Nesse contexto, o professor como agente de transformação social precisa reconhecer que sua prática influencia modos de pensar, conviver e participar. Ao estimular o estudante a formular perguntas, analisar situações, respeitar diferenças e buscar soluções coletivas, o educador ajuda a formar cidadãos mais conscientes. Essa atuação não exige abandonar os conteúdos curriculares, mas tratá-los de maneira viva e relacionada à experiência social. O conhecimento passa a ter sentido porque dialoga com problemas concretos e com as possibilidades de intervenção na realidade.

Silva e Campos (2021) relacionam a pedagogia crítica à defesa da democracia e à necessidade de uma educação comprometida com justiça social. Carvalho, Kohan e Gallo (2021) evidenciam que o pensamento freireano provoca formas de pensar a educação como experiência de criação, diálogo e problematização. O professor, nesse cenário, contribui para transformar a escola quando combate práticas autoritárias e promove relações mais participativas. Isso ocorre quando organiza atividades colaborativas, incentiva a escuta, respeita diferentes trajetórias e intervém diante de situações de discriminação. A cidadania, portanto, não é ensinada apenas em conteúdos específicos; ela é vivida na forma como a escola trata seus sujeitos. O educador torna-se referência ética e social quando suas atitudes demonstram respeito, coerência e compromisso com a formação humana.

Pessoa e Pereira (2023) defendem a educação em direitos humanos na formação docente, destacando a importância de práticas sensíveis à dignidade,

à cultura e à diversidade. Souza e Silvestre (2024) reforçam que a consciência crítica precisa dialogar com as condições concretas do contexto educacional brasileiro. Assim, o professor como agente de transformação social deve compreender que sua atuação acontece em realidades marcadas por desigualdades, mas também por potencialidades. A escola pode ser um dos poucos espaços em que muitos estudantes encontram oportunidade de expressão, reconhecimento e ampliação de perspectivas. Por isso, a prática docente precisa acolher, desafiar e orientar. O professor transforma quando acredita na capacidade dos educandos, quando cria caminhos para a aprendizagem e quando ajuda cada aluno a perceber que pode participar da sociedade de forma crítica e responsável. Nessa direção, a contribuição de Paulo Freire permanece fundamental para pensar uma docência cidadã, consciente e engajada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada nos permitiu compreender que a contribuição de Paulo Freire para a formação cidadã de professores permanece atual e necessária. Sua pedagogia valoriza a consciência crítica, o diálogo, a autonomia e o compromisso social, elementos fundamentais para uma prática docente que vai além da mera transmissão de conteúdos. A formação do professor, nessa perspectiva, precisa considerar a realidade dos educandos, as desigualdades sociais e a função humanizadora da escola.

Observou-se que a consciência crítica na prática docente contribui para que o professor compreenda sua atuação como parte de um processo social mais amplo. O educador consciente não trabalha apenas com conteúdos prontos, mas também relaciona o conhecimento escolar às experiências dos estudantes e aos desafios da sociedade. Essa postura fortalece a cidadania

porque ajuda os alunos a pensar, questionar, dialogar e participar de forma mais responsável da vida coletiva.

A educação como prática de liberdade, o diálogo e a valorização dos saberes dos educandos revelam que o processo educativo deve ser construído com respeito, escuta e participação. Quando o professor reconhece a história, a cultura e as vivências dos estudantes, a aprendizagem torna-se mais significativa e inclusiva. Dessa forma, a escola assume papel importante na formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de compreender sua realidade.

Conclui-se que o professor, ao assumir-se como agente de transformação social, contribui para uma educação mais democrática, ética e comprometida com a justiça social. A pedagogia freireana oferece fundamentos para uma prática docente humanizada, capaz de formar cidadãos conscientes e engajados. Assim, pensar a formação de professores a partir de Paulo Freire é reafirmar a importância de uma educação que promova a liberdade, a participação e a transformação.

REFERÊNCIAS

BENDER, Darlize Déglan Borges Beulck; BASTOS, Giseli Duarte; SCHETINGER, Maria Rosa Chitolina. **Formação emancipatória-política de professores: análise textual discursiva de teses e dissertações.** Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 16, n. 35, e792, 2024. DOI: 10.31639/rbpf.v16.i35.e792.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. **Paulo Freire e a Educação: cem anos de dialogação, problematização e transformação.** Pro-Posições, Campinas, v. 32, 2021.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; KOHAN, Walter Omar; GALLO, Silvio. **Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a**

educação contemporânea. Pro-Posições, Campinas, v. 32, e20210076, 2021. DOI: 10.1590/1980-6248-2021-0076.

CARVALHO, Marco Antônio Batista; ESTRADA, Adrian Alvarez; ALVES, Fabio Lopes; SOLIGO, Valdecir. **Paulo Freire e o ensino fundamental: reflexões sobre uma formação crítica.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1514-1531, 2022. DOI: 10.21723/ri-aae.v17i3.16834.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GUZMAN, Lisbeth Lorena Alvarado; BELÍSSIMO, Jéssica Reis; NARDI, Roberto. **A pedagogia crítica de Paulo Freire na constituição da identidade profissional de uma formadora de professores de Física em uma cultura de paz, solidariedade e transformação social.** Revista de Iniciação à Docência, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, e11729, p. 1-18, 2023. DOI: 10.22481/riduesb.v8i1.11729.

MAGALHÃES, Lina Meireles; REIS, Indionara Galvão; GEHLEN, Simoni Tormöhlen. **Paulo Freire e a democratização da educação: a importância do projeto político-pedagógico como instrumento de transformação.** Revista de Iniciação à Docência, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, e11949, 2023. DOI: 10.22481/riduesb.v8i1.11949.

PEREIRA, Fabiana da Costa; FOSSÁ, Ivete. **Pedagogias de Paulo Freire: educando para a cidadania com protagonismo na comunicação.** Comunicação

& Educação, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 29-42, 2022. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v26i2p29-42.

PESSOA, Wilton Rabelo; PEREIRA, Ramiely Yasmine Rosa. **Educação em direitos humanos na formação docente para os anos iniciais: ciência e arte no estudo da cultura alimentar.** Revista de Iniciação à Docência, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, e11732, p. 1-19, 2023. DOI: 10.22481/riduesb.v8i1.11732.

SILVA, Maria Vieira; CAMPOS, Maria Veranilda Mota. **Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação: entrevista com Henry Giroux.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, e002001, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147002001.

SOUZA, Robinson Jacintho de; SILVESTRE, Magali Aparecida. **Consciência crítica e contexto educacional brasileiro em diálogo com Freire e Vigotski.** Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 16, n. 35, e752, 2024. DOI: 10.31639/rbpfp.v16.i35.e752.

STRECK, Danilo Romeu; ANDRADE, **Diandra dos Santos de.** **Paulo Freire e a formação docente: convergências e divergências entre as racionalidades técnica, prática e crítica.** Revista Escripturas, Petrolina, v. 5, n. 2, p. 181-200, 2022.

CRÍTICA E CRIATIVIDADE: A INTERSECÇÃO DO PENSAMENTO FREIRIANO COM AS PRÁTICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO MODERNA

Clebercy Araújo da Silva; Cleici Oliveira dos Santos; Dalva da Silva
Gomes Naziazeno; Janice Aparecida Costa de Almeida; Maria do
Rosário Rodrigues dos Santos; Marisa Oliveira de Campos Brito;
Nubia Cristina Belo Mota; Rafaela Dourado Franco Barros; Sandra
Rosa de Pinho; Serisley Joaquina Pinheiro Fernandes Ercico;
Yngrhydd Regina Amorim Lima



RESUMO

A relação entre crítica, criatividade e práticas inovadoras na educação moderna, a partir do pensamento freiriano, será discutida neste capítulo. Partimos da compreensão de que a educação não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos, pois envolve diálogo, problematização, autonomia e participação ativa dos sujeitos no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, a pedagogia de Paulo Freire contribui para pensar práticas educativas capazes de articular formação crítica e criatividade, especialmente diante dos desafios contemporâneos marcados pelas tecnologias digitais, pelas metodologias ativas e pela necessidade de uma escola mais democrática. Analisamos como o pensamento freiriano pode dialogar com práticas inovadoras na educação moderna, favorecendo a formação de sujeitos críticos, autônomos e criativos. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, baseada em obras de Paulo Freire e produções acadêmicas nacionais recentes que tratam de educação problematizadora, cultura digital, metodologias ativas, formação docente e criatividade. Os critérios de inclusão consideraram publicações nacionais, obras clássicas em edições recentes, artigos científicos dos últimos cinco anos e materiais diretamente relacionados ao tema. Foram excluídos textos sem relação direta com a pedagogia freiriana, publicações sem autoria identificada, fontes não acadêmicas e materiais sem acesso verificável. Conclui-se que a intersecção entre crítica e criatividade, na perspectiva freiriana, fortalece práticas pedagógicas mais dialógicas, participativas e transformadoras, nas quais professor e estudante assumem papéis ativos na leitura e reinvenção da realidade.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem sido atravessada por mudanças sociais, culturais e tecnológicas que exigem novas formas de ensinar e aprender. Nesse cenário, torna-se insuficiente pensar a escola apenas como espaço de transmissão de conteúdos prontos, pois os estudantes vivem em uma realidade marcada pela circulação rápida de informações, pelo uso de tecnologias digitais e pela necessidade de desenvolver pensamento crítico diante dos problemas sociais. Freire (2021a) defende uma prática educativa fundada na autonomia, no diálogo e na responsabilidade ética, aspectos que permanecem fundamentais para compreender os desafios atuais da formação humana. De modo semelhante, Pesce, Bruno e Hessel (2023) relacionam o pensamento freiriano à cultura digital, mostrando que a inovação educacional precisa estar comprometida com práticas democráticas, críticas e transformadoras.

O pensamento de Paulo Freire contribui para uma educação que valoriza a experiência dos sujeitos, a leitura crítica do mundo e a participação ativa no processo de conhecimento. Freire (2021b) contrapõe a educação bancária à educação problematizadora, defendendo que o estudante deve ser reconhecido como sujeito histórico, capaz de refletir sobre sua realidade e atuar sobre ela. Essa perspectiva dialoga com debates atuais sobre metodologias ativas, formação docente, criatividade e tecnologias digitais, uma vez que tais práticas só adquirem sentido pedagógico quando promovem autonomia, diálogo e consciência crítica. Vieira (2021) e Freitas e Maciel (2021) reforçam que as tecnologias e as metodologias inovadoras não devem ser vistas como solução automática, mas como possibilidades de aprendizagem quando articuladas a uma prática educativa intencional e humanizadora.

A justificativa deste estudo está na necessidade de compreender como a pedagogia freiriana pode contribuir para práticas educacionais mais

criativas e inovadoras sem perder o compromisso com a formação crítica. Muitas propostas atuais apresentam a inovação como uso de ferramentas digitais ou aplicação de técnicas modernas, mas nem sempre consideram a realidade social dos estudantes, o diálogo e a emancipação como elementos centrais. Assim, a problemática que orienta este trabalho consiste em compreender de que maneira o pensamento freiriano pode se articular às práticas inovadoras da educação moderna para fortalecer a criticidade, a criatividade e a autonomia dos estudantes?

O objetivo geral deste trabalho é analisar a intersecção entre o pensamento freiriano e as práticas inovadoras na educação moderna, destacando suas contribuições para a formação crítica e criativa dos sujeitos. Como objetivos específicos, busca-se discutir a educação problematizadora como caminho para o pensamento crítico, compreender a criatividade como prática de autonomia e construção do conhecimento, relacionar metodologias ativas e tecnologias digitais à perspectiva freiriana e refletir sobre o papel do professor como mediador crítico e criativo.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, fundamentada em livros de Paulo Freire e em produções acadêmicas nacionais recentes. Os descritores de busca considerados foram: pensamento freiriano, educação crítica, criatividade na educação, metodologias ativas, práticas inovadoras, cultura digital, tecnologias digitais e formação docente. Foram incluídas obras clássicas de Freire em edições recentes, artigos científicos nacionais publicados nos últimos cinco anos, textos com autoria identificada, DOI ou disponibilidade em periódicos acadêmicos, além de materiais diretamente relacionados ao tema. Foram excluídas fontes sem comprovação acadêmica, publicações sem autoria, textos opinativos sem base científica, materiais estrangeiros, trabalhos fora do recorte temático e produções

que não apresentavam relação direta com criticidade, criatividade, inovação educacional ou pedagogia freiriana.

2 CRÍTICA E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO MODERNA A PARTIR DO PENSAMENTO FREIRIANO

A relação entre crítica e criatividade ocupa lugar central na discussão sobre a educação moderna, especialmente quando analisada a partir do pensamento freiriano. Para Freire (2021a), educar exige reconhecer o estudante como sujeito capaz de produzir sentidos, interpretar sua realidade e participar da construção do conhecimento. Essa compreensão rompe com modelos tradicionais que tratam o aluno como receptor passivo e aproxima a prática pedagógica de uma experiência dialógica, participativa e socialmente comprometida. Nesse contexto, a criatividade não se limita à invenção de recursos ou atividades diferenciadas, mas envolve a capacidade de reinventar caminhos, propor soluções e compreender o conhecimento como processo vivo.

Freire (2021b) afirma que a educação problematizadora se constrói no diálogo entre sujeitos que aprendem juntos a interpretar o mundo. Essa ideia permanece atual diante das práticas inovadoras, pois metodologias ativas, tecnologias digitais e projetos colaborativos só cumprem papel formativo quando favorecem reflexão, autonomia e participação crítica. Pesce, Bruno e Hessel (2023) indicam que a cultura digital pode ampliar possibilidades de criação e autoria, desde que não seja usada apenas como instrumento técnico. Assim, a inovação educacional, quando dialoga com Freire, não se resume ao uso de ferramentas modernas, mas à construção de práticas que deem voz aos estudantes e valorizem suas experiências.

A educação moderna também demanda um professor capaz de mediar processos de aprendizagem em contextos diversos. Abensur e Saul (2021) destacam que a didática freireana contribui para práticas pedagógicas baseadas em escuta, diálogo e problematização. Nesse mesmo sentido, Nascimento e Fernandes (2021) relacionam formação docente, metodologias ativas e problematização como dimensões importantes para uma prática educativa transformadora. Portanto, pensar crítica e criatividade a partir de Freire significa compreender que ensinar não é apenas organizar conteúdos, mas criar condições para que os estudantes leiam, questionem e recriem a realidade em que estão inseridos.

2.1 Educação problematizadora e formação do pensamento crítico

Freire (2021b) compreende a educação problematizadora como uma prática que rompe com a simples transmissão de conteúdos e coloca o estudante diante de sua própria realidade como sujeito capaz de refletir, questionar e agir. Essa perspectiva se aproxima da formação do pensamento crítico porque não trata o conhecimento como algo pronto, mas como construção coletiva, situada e vinculada à vida social. Carvalho, Kohan e Gallo (2021) reforçam que a pedagogia freiriana não se limita a um método, pois envolve uma forma de existência voltada à transformação dos sujeitos e das relações educativas. Nesse sentido, a formação crítica nasce quando a escola deixa de apenas explicar o mundo e passa a provocar perguntas sobre ele.

Freire (2021a) considera que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, curiosidade, pesquisa e abertura para a escuta. Abensur e Saul (2021) também defendem que a prática didático-pedagógica inspirada em Freire precisa reconhecer o estudante como participante ativo, e não como alguém que apenas recebe informações. Assim, o pensamento crítico se

desenvolve quando a sala de aula se torna espaço de troca, confronto de ideias, leitura da realidade e construção de argumentos. A aprendizagem, nesse caso, deixa de ser repetição e passa a ser compreensão consciente.

Na educação tradicional, muitas vezes o estudante é conduzido a memorizar respostas sem compreender os problemas que deram origem ao conteúdo. Freire (2021b) chama atenção para os limites dessa lógica, pois ela enfraquece a autonomia e impede que o sujeito perceba sua capacidade de intervir no mundo. Nascimento e Fernandes (2021) aproximam essa discussão das metodologias ativas ao afirmar que a problematização favorece uma formação mais participativa e reflexiva. A criticidade, portanto, não surge de atividades isoladas, mas de uma organização pedagógica que convida o aluno a pensar, argumentar, duvidar e reconstruir sentidos.

Freire (2021c) defende que a esperança se vincula à ação e à possibilidade de transformação, o que impede a educação de se tornar neutra ou indiferente diante das desigualdades. Tessaro, Paulo e Trevisol (2021) indicam que as concepções freirianas permanecem relevantes na contemporaneidade justamente porque ajudam a enfrentar desafios sociais e educacionais emergentes. Desse modo, uma prática problematizadora não ignora os conteúdos curriculares, mas os aproxima da vida, das contradições sociais e das perguntas que atravessam a existência dos sujeitos.

A criticidade, nessa perspectiva, não corresponde a uma postura de negação permanente, mas à capacidade de analisar a realidade com responsabilidade, sensibilidade e compromisso ético. Freire (2021a) associa a autonomia à consciência de que aprender exige decisão, participação e rigor. Vieira (2021), ao discutir tecnologias digitais e pedagogia freiriana, mostra que os recursos tecnológicos podem contribuir para a reflexão crítica quando são usados para ampliar autoria, diálogo e participação. Assim, o pensamento crítico não depende apenas do acesso à informação, pois exige mediação

pedagógica, leitura contextualizada e capacidade de interpretar o sentido social do que se aprende.

Na educação moderna, marcada por excesso de informações e velocidade comunicacional, a problematização torna-se ainda mais necessária. Pesce, Bruno e Hessel (2023) observam que a cultura digital pode tanto ampliar processos formativos quanto reproduzir desigualdades, dependendo da intencionalidade pedagógica. Freire (2021d) defende a educação como prática da liberdade, o que implica formar sujeitos capazes de compreender sua realidade e não apenas adaptar-se a ela. Dessa forma, a escola precisa ajudar o estudante a distinguir informação de conhecimento, opinião de argumento, reprodução de participação consciente.

A educação problematizadora também contribui para o desenvolvimento da criatividade, pois estimula o estudante a formular hipóteses, buscar caminhos e participar da solução de problemas. Pereira (2021) aproxima a perspectiva freiriana de uma didática-criação, na qual ensinar envolve inventar modos de produzir conhecimento com os sujeitos. Brasil (2021), ao tratar do pensamento criativo no PISA, reconhece que a criatividade envolve produzir ideias relevantes, originais e adequadas a determinado contexto. Com isso, a problematização torna-se uma ponte entre criticidade e criação, pois o aluno aprende a analisar a realidade e a imaginar possibilidades de mudança.

A educação problematizadora favorece o pensamento crítico porque transforma a aprendizagem em experiência de participação, diálogo e consciência. Freire (2021b) mostra que o conhecimento se fortalece quando nasce da relação entre sujeitos e mundo, enquanto Abensur e Saul (2021) evidenciam que a didática freireana oferece caminhos para uma prática educativa mais coerente com a autonomia e a emancipação. Assim, formar criticamente não significa apenas ensinar conteúdos, mas criar condições para

que os estudantes compreendam o que aprendem, relacionem saberes com a realidade e participem da construção de uma sociedade mais justa.

Tabela 1 – Elementos da educação problematizadora e suas contribuições para o pensamento crítico

Elemento da prática educativa	Contribuição para o pensamento crítico	Relação com o pensamento freiriano
Diálogo	Favorece a escuta, a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento	Reconhece professor e estudante como sujeitos do processo educativo
Problematização da realidade	Estimula a análise de situações concretas e o questionamento das desigualdades	Aproxima o conteúdo escolar da vida social dos educandos
Autonomia	Desenvolve responsabilidade, participação e tomada de decisão	Valoriza o estudante como sujeito histórico e ativo
Curiosidade epistemológica	Incentiva a investigação, a dúvida e a busca por explicações	Transforma a aprendizagem em ato de criação e reflexão
Mediação docente	Organiza situações de aprendizagem críticas e significativas	O professor atua como orientador do diálogo e da construção do saber

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Freire (2021a), Freire (2021b), Abensur e Saul (2021) e Nascimento e Fernandes (2021).

A Tabela 1 evidencia que a educação problematizadora não se restringe a uma técnica de ensino, mas constitui uma forma de organizar o processo educativo a partir do diálogo, da autonomia e da análise crítica da realidade. Freire (2021a) e Freire (2021b) ajudam a compreender que tais elementos são interdependentes, pois não há criticidade sem participação, nem autonomia sem possibilidade de questionamento. Abensur e Saul (2021) e Nascimento e Fernandes (2021) reforçam que a mediação docente precisa criar condições para que o estudante pense, argumente e produza sentidos. Portanto, a formação crítica depende de práticas que aproximem conhecimento, experiência e transformação social.

2.2 Criatividade como prática de autonomia e construção do conhecimento

A criatividade, quando compreendida a partir do pensamento freiriano, ultrapassa a ideia de talento individual ou de atividade lúdica sem intencionalidade pedagógica. Freire (2021a) relaciona o ato de aprender à curiosidade, à autonomia e à capacidade de o sujeito assumir-se como participante da construção do conhecimento. Brasil (2021), ao tratar do pensamento criativo, associa essa competência à produção de ideias relevantes e adequadas a contextos específicos. Dessa maneira, a criatividade na educação não se limita à inovação estética ou ao uso de recursos diferentes; ela se expressa quando o estudante pensa caminhos próprios, interpreta problemas e participa da elaboração de respostas significativas.

Freire (2021d) compreende a educação como prática da liberdade, e essa liberdade exige que os sujeitos sejam capazes de ler o mundo e recriá-lo. Pereira (2021), ao propor a didática-criação em perspectiva freiriana, aproxima o ensino de uma experiência inventiva, na qual professor e estudante constroem possibilidades de conhecimento por meio do diálogo. A criatividade, nesse sentido, não é improvisação sem direção, mas prática pedagógica vinculada à autonomia, à responsabilidade e à reflexão crítica. Quando o estudante cria, ele não apenas produz algo novo, mas também reorganiza saberes, interpreta sua realidade e se reconhece como autor de sua aprendizagem.

Freire (2021b) critica a lógica bancária porque ela reduz o educando a recipiente de informações e limita sua capacidade de reflexão. Freitas e Maciel (2021) mostram que metodologias ativas podem dialogar com a pedagogia freireana quando favorecem protagonismo, colaboração e problematização. Nesse caso, a criatividade aparece como resultado de uma prática em que o aluno é convidado a investigar, propor, errar, reformular e aprender com o

percurso. O conhecimento deixa de ser apenas conteúdo finalizado e passa a ser experiência construída no encontro entre sujeitos, saberes e contextos.

Freire (2021a) defende o respeito aos saberes dos educandos como condição ética da prática docente, enquanto Tessaro, Paulo e Trevisol (2021) indicam que as concepções freirianas ajudam a enfrentar desafios contemporâneos ao valorizar sujeitos concretos e suas realidades. Assim, a criatividade se fortalece quando o estudante percebe que sua voz tem lugar no processo educativo. A escola, nesse caminho, não apenas solicita respostas corretas, mas permite diferentes formas de expressão, argumentação e produção de sentidos.

No contexto da cultura digital, a criatividade assume novas possibilidades, mas também novos desafios. Pesce, Bruno e Hessel (2023) destacam que as docências decoloniais e os processos formativos na cultura digital podem ampliar autoria e participação quando orientados por uma perspectiva crítica. Vieira (2021) complementa essa discussão ao afirmar que a relação entre pedagogia freiriana e tecnologias digitais é possível quando o recurso tecnológico serve ao diálogo, à colaboração e à problematização. Portanto, a criatividade não depende simplesmente do uso de plataformas, aplicativos ou mídias digitais, mas da forma como esses instrumentos são integrados ao projeto pedagógico.

A criatividade como prática de autonomia também se manifesta na capacidade de o estudante produzir respostas contextualizadas para problemas reais. Freire (2021c) valoriza a esperança como força vinculada à ação transformadora, e Carvalho, Kohan e Gallo (2021) indicam que a pedagogia freiriana envolve modos de vida comprometidos com a criação de subjetividades críticas. Assim, criar é mais que inventar algo diferente; é participar da reinvenção da própria realidade. Uma educação criativa, nessa

perspectiva, incentiva os estudantes a observarem seu contexto, identificarem contradições, formularem perguntas e imaginarem alternativas possíveis.

Abensur e Saul (2021) afirmam que a didática freireana se apoia em princípios que favorecem escuta, diálogo e participação, enquanto Becker e Bandeira (2022) relacionam metodologias ativas e visão freireana à valorização de experiências significativas, especialmente na Educação de Jovens e Adultos. A criatividade, portanto, não ocorre apenas porque o professor propõe uma atividade diferente, mas porque organiza um ambiente em que o estudante pode pensar, decidir e construir. O professor cria condições, orienta processos e sustenta o diálogo, sem substituir a autoria do educando.

Freire (2021a) compreende que ensinar exige reconhecer a incompletude humana e a possibilidade permanente de aprender. Brasil (2021) contribui para esse debate ao apresentar o pensamento criativo como competência necessária para lidar com problemas complexos e produzir ideias em diferentes áreas. Dessa forma, a escola precisa desenvolver práticas que combinem rigor, sensibilidade, imaginação e responsabilidade. O estudante criativo não é apenas aquele que apresenta respostas originais, mas aquele que consegue pensar criticamente, relacionar saberes e participar de maneira consciente da construção do conhecimento.

Freire (2021e) defende a indignação como atitude ética diante das injustiças, e Pereira (2021) mostra que a criação pode constituir uma forma de reinventar a prática educativa. Esse entendimento impede que a criatividade seja tratada apenas como competência produtiva ou exigência do mercado. Na educação crítica, criar significa ampliar possibilidades de existência, fortalecer a autonomia e construir formas mais humanas de convivência e aprendizagem. Por isso, a criatividade precisa estar ligada ao diálogo, à liberdade responsável e à transformação social.

2.3 Práticas inovadoras e metodologias ativas na perspectiva freiriana

As práticas inovadoras na educação moderna precisam ser analisadas para além do uso de ferramentas tecnológicas ou de estratégias pedagógicas consideradas atuais. Freire (2021b) já apontava que a educação transformadora exige participação, diálogo e problematização, elementos que também sustentam propostas contemporâneas de metodologias ativas. Freitas e Maciel (2021) aproximam as metodologias ativas da pedagogia freireana ao destacar que ambas valorizam o protagonismo do estudante e a construção coletiva do conhecimento. Assim, uma prática inovadora só se torna coerente com Freire quando contribui para a autonomia, para a leitura crítica da realidade e para a participação consciente dos sujeitos.

Vieira (2021) afirma que as tecnologias digitais podem dialogar com a pedagogia de Paulo Freire quando favorecem comunicação, colaboração e problematização. Pesce, Bruno e Hessel (2023) também indicam que a cultura digital pode ampliar processos formativos críticos, desde que esteja vinculada a uma docência comprometida com a inclusão e a transformação. Portanto, o recurso tecnológico, por si só, não garante aprendizagem significativa. Seu valor pedagógico depende da intencionalidade com que é usado e da possibilidade de ampliar a autoria dos estudantes.

Freire (2021a) defende que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, o que significa considerar seus contextos, experiências e formas de compreender o mundo. Nascimento e Fernandes (2021) relacionam a problematização à formação docente e às metodologias ativas, mostrando que tais práticas favorecem reflexão e participação quando não se reduzem a técnicas prontas. Dessa forma, projetos, estudos de caso, aprendizagem baseada em problemas e rodas de diálogo podem fortalecer a criticidade quando articulados à realidade dos alunos.

Freire (2021d) compreende a educação como prática da liberdade, e essa liberdade se constrói em relação com outros sujeitos, não de forma isolada. Becker e Bandeira (2022) mostram que as metodologias ativas podem ganhar sentido humanizador quando valorizam experiências concretas, especialmente em contextos como a Educação de Jovens e Adultos. Assim, a aprendizagem colaborativa contribui para que os estudantes compartilhem conhecimentos, escutem diferentes perspectivas e produzam soluções coletivas. A inovação, nesse caso, não está apenas no formato da atividade, mas na qualidade das relações que ela cria.

Freire (2021c) associa esperança e transformação a uma prática concreta, crítica e comprometida. Abensur e Saul (2021) reforçam que a didática freireana precisa ser orientada por princípios, não apenas por procedimentos. Isso significa que uma atividade ativa pode ser pouco emancipadora se apenas desloca tarefas para o estudante sem promover diálogo, problematização e reflexão. O protagonismo discente não deve ser confundido com abandono pedagógico; ele exige mediação, orientação e clareza de objetivos.

A inovação assume grande relevância, mas também demanda cuidado ético. Pesce, Bruno e Hessel (2023) discutem a cultura digital a partir de uma perspectiva freiriana e decolonial, indicando que a tecnologia precisa favorecer vozes historicamente silenciadas. Vieira (2021) acrescenta que a construção possível entre Freire e tecnologias digitais depende de práticas que superem a simples instrumentalização dos recursos. Assim, ambientes virtuais, plataformas educacionais, vídeos, fóruns e produções multimídia podem ampliar a aprendizagem quando promovem autoria, colaboração e leitura crítica das informações.

Pereira (2021) propõe uma didática-criação que dialoga com Freire ao compreender o ensino como espaço de invenção e participação. Brasil (2021), ao tratar do pensamento criativo, evidencia a importância de produzir ideias

e soluções em diferentes situações. Quando metodologias ativas são orientadas pela problematização, elas favorecem a criatividade porque desafiam os estudantes a investigar, argumentar, propor e reconstruir caminhos. A aprendizagem deixa de ser uma sequência de respostas esperadas e passa a envolver exploração, escolha e construção.

Nascimento e Fernandes (2021) destacam que a relação entre formação docente, metodologias ativas e problematização exige preparo para organizar experiências de aprendizagem críticas. Abensur e Saul (2021) mostram que os princípios da didática freireana podem orientar práticas na educação superior e em outros níveis de ensino. Dessa maneira, o professor precisa compreender os fundamentos das metodologias que utiliza, e não apenas reproduzir modelos. A inovação pedagógica exige reflexão, planejamento, sensibilidade e compromisso com os objetivos formativos.

Quando articuladas ao pensamento freiriano, também contribuem para a democratização da aprendizagem. Freire (2021e) defende uma postura de indignação diante das injustiças, o que exige práticas educativas comprometidas com a inclusão e a dignidade dos sujeitos. Tessaro, Paulo e Trevisol (2021) ressaltam que as concepções freirianas continuam necessárias para enfrentar desafios educacionais contemporâneos. Nesse sentido, inovar não significa apenas tornar a aula mais dinâmica, mas garantir que diferentes estudantes tenham condições de participar, expressar-se e aprender de forma significativa.

Portanto, práticas inovadoras e metodologias ativas só dialogam plenamente com Paulo Freire quando se orientam pela problematização, pela autonomia e pelo compromisso social. Freitas e Maciel (2021) e Becker e Bandeira (2022) indicam que tais metodologias podem fortalecer experiências de aprendizagem mais participativas, enquanto Pesce, Bruno e Hessel (2023) e Vieira (2021) demonstram que a cultura digital amplia possibilidades quando

vinculada à criticidade. A inovação freiriana, assim, não está na novidade em si, mas na capacidade de transformar a relação entre professor, estudante, conhecimento e realidade.

Tabela 2 – Práticas inovadoras em diálogo com a perspectiva freiriana

Prática inovadora	Possibilidade pedagógica	Contribuição freiriana
Aprendizagem baseada em problemas	Aproxima o conteúdo de situações reais e estimula investigação	Fortalece a problematização e a leitura crítica da realidade
Projetos colaborativos	Promove participação, diálogo e produção coletiva	Valoriza a construção compartilhada do conhecimento
Tecnologias digitais	Amplia autoria, comunicação e acesso a diferentes linguagens	Depende de intencionalidade crítica e humanizadora
Rodas de conversa	Favorece escuta, argumentação e troca de experiências	Coloca o diálogo como base da prática educativa
Produção criativa	Estimula soluções, expressão e reinvenção de saberes	Relaciona autonomia, curiosidade e transformação

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Freire (2021a), Freire (2021b), Freitas e Maciel (2021), Vieira (2021), Pesce, Bruno e Hessel (2023) e Pereira (2021).

A Tabela 2 mostra que práticas inovadoras podem assumir sentido freiriano quando estão vinculadas à participação, ao diálogo e à problematização. Freire (2021a) e Freire (2021b) ajudam a compreender que a inovação não se define pela ferramenta utilizada, mas pela possibilidade de formar sujeitos autônomos e críticos. Freitas e Maciel (2021) e Vieira (2021) reforçam que metodologias ativas e tecnologias digitais precisam estar integradas a uma proposta pedagógica consciente. Pesce, Bruno e Hessel (2023) e Pereira (2021) ampliam essa compreensão ao relacionar cultura digital, autoria e criação. Assim, inovar significa transformar a experiência educativa em um processo mais participativo, crítico e humano.

2.4 O papel do professor como mediador crítico e criativo

O professor, na perspectiva freiriana, não ocupa o lugar de simples transmissor de conteúdos, mas de mediador do diálogo, da curiosidade e da construção coletiva do conhecimento. Freire (2021a) afirma que ensinar exige rigor, escuta, respeito aos saberes dos educandos e compromisso ético com a formação humana. Abensur e Saul (2021) reforçam que a didática freireana orienta uma prática pedagógica centrada na participação e na problematização. Assim, o professor crítico e criativo é aquele que organiza condições para que o estudante pense, questione, relacione saberes e participe ativamente da aprendizagem.

Freire (2021b) critica a educação bancária porque ela transforma o aluno em objeto do processo educativo, retirando dele a possibilidade de diálogo e participação. Tessaro, Paulo e Trevisol (2021) mostram que as concepções freirianas permanecem necessárias para enfrentar desafios atuais, especialmente quando se busca uma educação mais democrática e humanizadora. Nesse sentido, o professor mediador não ignora os conteúdos, mas os apresenta de forma articulada às experiências, às dúvidas e aos problemas vividos pelos educandos.

A criatividade docente aparece na capacidade de construir situações de aprendizagem que provoquem reflexão e participação. Pereira (2021) relaciona a didática-criação à perspectiva freiriana, indicando que ensinar também envolve inventar formas de encontro entre sujeitos e conhecimento. Brasil (2021), ao abordar o pensamento criativo, destaca a importância de desenvolver ideias adequadas e relevantes para diferentes contextos. O professor criativo, portanto, não é aquele que apenas diversifica atividades, mas aquele que transforma o espaço pedagógico em ambiente de investigação, diálogo e produção de sentidos.

Vieira (2021) defende que a relação entre pedagogia freiriana e tecnologias digitais pode ser construída quando os recursos favorecem diálogo, colaboração e autonomia. Pesce, Bruno e Hessel (2023) acrescentam que a cultura digital precisa ser pensada a partir de processos formativos críticos e decoloniais. Dessa maneira, o docente precisa orientar o uso das tecnologias para além da reprodução de informações, ajudando os estudantes a analisar fontes, produzir conteúdos, argumentar e participar de forma responsável dos ambientes digitais.

Freire (2021d) compreende a educação como prática da liberdade, o que implica reconhecer o estudante como sujeito capaz de interpretar e transformar a realidade. Nascimento e Fernandes (2021) relacionam a problematização à formação docente e às metodologias ativas, destacando a importância de práticas que coloquem o estudante em situação de reflexão. O professor, nesse processo, precisa planejar experiências que desafiem a turma a pensar, investigar e construir argumentos, sem reduzir a aprendizagem a tarefas mecânicas.

Freire (2021c) associa esperança, diálogo e ação transformadora, mostrando que a prática educativa precisa acreditar na possibilidade de mudança. Becker e Bandeira (2022) evidenciam que metodologias ativas inspiradas em Freire podem valorizar trajetórias e experiências dos estudantes, especialmente quando a educação reconhece a vida concreta dos sujeitos. Assim, o professor mediador atua com escuta e responsabilidade, criando um ambiente em que o estudante se sinta convidado a participar, expressar dúvidas e construir conhecimento com segurança.

Carvalho, Kohan e Gallo (2021) indicam que a pedagogia freiriana envolve modos de vida e subjetividades comprometidas com a transformação, enquanto Freire (2021e) defende a indignação como atitude ética diante das injustiças. A mediação docente, portanto, não é neutra. Ela envolve escolhas

pedagógicas que podem reforçar passividade ou promover autonomia. Quando atua de modo crítico, o professor ajuda o estudante a perceber relações de poder, desigualdades e possibilidades de intervenção.

O professor também precisa reconhecer que o conhecimento se constrói em processo. Freire (2021a) afirma que ensinar exige consciência da incompletude, pois todos estão em permanente formação. Freitas e Maciel (2021) aproximam essa perspectiva das metodologias ativas ao destacar o protagonismo discente e a aprendizagem participativa. Dessa forma, o docente não precisa ter todas as respostas prontas, mas deve saber conduzir perguntas, orientar pesquisas, promover debates e ajudar os estudantes a organizar o que descobrem. A autoridade docente, nesse caso, não desaparece; ela se transforma em autoridade dialógica e formativa.

Abensur e Saul (2021) defendem uma prática didática comprometida com a formação integral, enquanto Nascimento e Fernandes (2021) associam a problematização a processos mais reflexivos de aprendizagem. Avaliar, nesse sentido, não deve significar apenas medir resultados, mas acompanhar percursos, reconhecer avanços, orientar dificuldades e incentivar novas possibilidades. O professor mediador utiliza a avaliação como parte da aprendizagem, não como instrumento de controle ou silenciamento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste estudo nos permitiu compreender que o pensamento freiriano permanece atual para refletir sobre os desafios da educação moderna. A relação entre crítica e criatividade mostrou-se fundamental para superar práticas pedagógicas centradas apenas na transmissão de conteúdos e avançar em direção a experiências mais dialógicas, participativas e significativas. Nesse sentido, a educação inspirada em Paulo Freire contribui

para formar sujeitos capazes de pensar sua realidade, questionar desigualdades e participar da construção do conhecimento.

A educação problematizadora foi compreendida como caminho essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao valorizar o diálogo, a escuta, a autonomia e a relação entre conhecimento e realidade social, essa perspectiva fortalece uma prática educativa mais humana e transformadora. A criatividade, por sua vez, foi analisada como expressão da autonomia, pois permite ao estudante criar possibilidades, propor soluções e reconhecer-se como autor de sua aprendizagem.

As práticas inovadoras e as metodologias ativas revelaram potencial formativo quando articuladas a uma intencionalidade crítica. O uso de tecnologias digitais, projetos colaborativos, aprendizagem baseada em problemas e outras estratégias contemporâneas não garante, por si só, uma educação transformadora. Tais práticas precisam estar vinculadas ao diálogo, à problematização e ao compromisso com a participação dos estudantes, para que não se tornem apenas técnicas modernas sem sentido emancipador.

Por fim, destacou-se que o professor exerce papel decisivo como mediador crítico e criativo. Sua atuação exige planejamento, escuta, sensibilidade e compromisso ético com a formação dos estudantes. A intersecção entre pensamento freiriano e práticas inovadoras indica que a escola pode ser espaço de criação, reflexão e transformação social, desde que reconheça os sujeitos como participantes ativos do processo educativo e valorize a aprendizagem como prática de liberdade.

REFERÊNCIAS

ABENSUR, Patricia Lima Dubeux; SAUL, Ana Maria. Princípios da didática freireana: subsídios para uma prática didático-pedagógica na educação superior.

Educação, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. 1-26, 2021. DOI: 10.5902/1984644440439. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/40439>. Acesso em: 25 jun. 2026.

BECKER, Thiana; BANDEIRA, Jucimara. A boniteza das metodologias ativas para Educação de Jovens e Adultos: uma visão freireana. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 11, n. 37, p. 247-261, 2022. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2477>. Acesso em: 25 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no PISA 2021: matriz de referência para pensamento criativo**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/brasil_no_pisa_2021_matriz_de_referencia_para_pensamento_criativo.pdf. Acesso em: 25 jun. 2026.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; KOHAN, Walter Omar; GALLO, Silvio. Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. 1-25, 2021. DOI: 10.1590/1980-6248-2021-0076. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8668507>. Acesso em: 25 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Edição especial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Edição especial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Guaciara Barbosa de; MACIEL, Mayara Santos. As metodologias ativas e a pedagogia freireana: diálogos possíveis. **Estudos Universitários: Revista de Cultura**, Recife, v. 38, n. 1, p. 1-20, 2021. DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250661. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/250661>. Acesso em: 25 jun. 2026.

NASCIMENTO, Thiago Jovane; FERNANDES, Sonia Regina de Souza. Formação docente, metodologias ativas e problematização: diálogos com Paulo Freire. **Revista de Iniciação à Docência**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 526-548, 2021. DOI: 10.22481/riduesb.v6i2.9292. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/rid/article/view/9292>. Acesso em: 25 jun. 2026.

PEREIRA, Irène. Didática-criação: uma perspectiva freiriana. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8668492>. Acesso em: 25 jun. 2026.

PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana Rocha; HESSEL, Ana Maria Di Grado. Paulo Freire e cultura digital: contribuições para as docências decoloniais e os processos (trans)formativos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-25, 2023. DOI: 10.23925/1809-3876.2023v21e61429. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61429>. Acesso em: 25 jun. 2026.

TESSARO, Mônica; PAULO, Fernanda dos Santos; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Concepções freirianas para a educação na contemporaneidade: desafios emergentes. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 202-220, 2021.

DOI: 10.17058/rea.v29i1.14743. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14743>. Acesso em: 25 jun. 2026.

VIEIRA, Márcia de Freitas. Pedagogia de Paulo Freire e tecnologias digitais na educação: uma construção possível. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 25-47, 2021. DOI: 10.20396/tsc.v8i2.15932. Disponível em: <https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/15932>. Acesso em: 25 jun. 2026.

CONCLUSÃO

Ao final desta produção, construída coletivamente por educadores inspirados pelo legado de Paulo Freire, é possível vislumbrar a riqueza e a profundidade de suas ideias, que ainda ressoam com vitalidade no contexto atual da educação. Cada capítulo, cuidadosamente elaborado, traz à tona aspectos centrais da pedagogia freiriana, desde a análise da “Pedagogia do Oprimido” até o atendimento das demandas contemporâneas, como a alfabetização midiática, a sustentabilidade e a construção da cidadania crítica.

A produção colaborativa deste e-book não apenas reflete a essência do pensamento freiriano, mas também exemplifica a prática do diálogo como ferramenta fundamental na construção do conhecimento. Desde a importância do diálogo nas metodologias ativas até a reflexão crítica em práticas pedagógicas inclusivas, os educadores que contribuíram para este trabalho evidenciam que a educação é, antes de tudo, uma prática coletiva, que se fortalece na colaboração e na troca de saberes.

As discussões sobre a educação na era digital e sua intersecção com a sustentabilidade ressaltam a necessidade de unirmos esforços para formar cidadãos globalmente conscientes, que não só absorvam conhecimento, mas que também estejam aptos a questionar, transformar e se posicionar em um mundo em constante transformação. O chamado à ação, presente nas páginas deste livro nos convida a pensar sobre o papel que a educação exerce na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e resiliente.

Concluimos que a abordagem freiriana permanece mais relevante do que nunca, oferecendo um olhar crítico e esperançoso sobre o papel da educação na formação de indivíduos autônomos e empoderados. Que este e-book sirva não só como uma fonte de inspiração, mas também como um convite à ação, para todos nós, educadores, estudantes e cidadãos, que acreditamos em um

futuro em que a educação é um ato de amor e resistência, capaz de transformar realidades e construir um mundo mais humano e sustentável. Vamos seguir juntos nessa jornada, cientes de que cada passo dado na educação é um passo em direção à liberdade e à justiça.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA:

A INFLUÊNCIA DE
PAULO FREIRE
NO SÉCULO XXI

“Ensinar
não é transferir
conhecimento,
mas criar as
possibilidades
para a sua própria
produção ou a sua
construção.”

Paulo Freire

Francisca Karoline Ferreira Assunção
&
Bárbara Aline Ferreira Assunção
(ORGANIZADORAS)



ALUZ
EDITORA ACADÊMICA