

Paulo Freire e a pedagogia da autonomia: contribuições para uma formação docente crítica e libertadora

Paulo Freire and the Pedagogy of Autonomy: Contributions to a Critical and Liberating Teacher Education

Francisco Kelverton Rodrigues da Silva¹, Cybely Ribeiro de Oliveira Varela²

¹ <https://orcid.org/0000-0002-6121-9087>, Universidade Estadual do Ceará,
francisco.kelverton@aluno.uece.br, ² <https://orcid.org/0000-0001-5084-3688>, Universidade
Estadual do Ceará

RESUMO

O presente trabalho visa refletir acerca das contribuições de Paulo Freire para a formação docente e as práticas pedagógicas, utilizando-se de maneira central a obra *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários a prática docente. Como referencial teórico, trazemos discussões suscitadas por Freire (1996), Nóvoa (1995), Saul e Saul (2016), Costa e Oliveira (2021), Freitas (2018), Soares (2020), Garcia (1999), Imbernón (2010), Lopes e Amorim (2018), Marcelo, (2003), Marini (2018), dentre outros. Temos por metodologia um caráter conceitual bibliográfico que ampara as discussões formuladas. Conclui-se que Paulo Freire traz uma gama de contribuições para a formação permanente do professor que culmine na emancipação coletiva. Como também, a obra *Pedagogia da Autonomia*, revela-se como clássico para o campo da formação de professores, evidenciando pressupostos históricos e políticos para a ação docente.

Palavras-chave. Paulo Freire; Formação docente;
Prática pedagógica; Pedagogia da Autonomia.

ABSTRACT

The present work aims to reflect on Paulo Freire's contributions to teacher education and pedagogical practices, with a central focus on his work *Pedagogy of Autonomy: Necessary Knowledge for Teaching Practice*. As the theoretical framework, we draw on discussions proposed by Freire (1996), Nóvoa (1995), Saul and Saul (2016), Costa and Oliveira (2021), Freitas (2018), Soares (2020), Garcia (1999), Imbernón (2010), Lope and Amorim (2018), Marcelo (2003), Marini (2018), among others. Methodologically, this study adopts a bibliographic and conceptual approach to support the formulated discussions. It is concluded that Paulo Freire offers a wide range of contributions to the ongoing professional development of teachers, aiming at collective emancipation. Furthermore, *Pedagogy of Autonomy* stands out as a classic in the field of teacher education, highlighting historical and political principles for teaching practice.

Keywords. Paulo Freire; Teacher Education;
Pedagogical Practice; Pedagogy of Autonomy

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui um tema amplamente debatido, tanto no meio acadêmico quanto fora dele. Diversas obras se debruçam sobre essa temática, como as de Garcia (1999), Nóvoa (1995), Marcelo (2013), Imbernón (2010), Celani (1988), Lopes e Amorim (2018), Marini (2018), entre outros.

A partir da década de 1970, a formação docente passou a ser sistematicamente tratada como uma categoria de atenção crítica por parte de pesquisadores da área da educação, formuladores de políticas públicas e reformadores empresariais. Apesar das distintas abordagens e objetivos, há um consenso quanto à centralidade de propostas voltadas à transformação dos sistemas educativos.

Estrela (2006) afirma que o enfoque na formação de professores assume diferentes vertentes. A dimensão mais evidente manifesta-se nos esforços legislativos, que instituem uma carga horária significativa de formação com o intuito de enfrentar os entraves dos sistemas de ensino e os desafios cotidianos da prática pedagógica. Paralelamente, destaca-se a produção acadêmica sobre o fenômeno educativo. Outra vertente refere-se aos impactos da formação sobre os educadores, em articulação com a luta por melhores salários, melhores condições de trabalho e pelo desenvolvimento profissional. Por fim, há ainda a face empresarial, caracterizada pela atuação de grandes corporações que lucram com a oferta de formação docente, frequentemente em parceria com consultorias e na implementação de políticas de avaliação em larga escala, elementos que fortalecem a lógica neoliberal na educação, especialmente a partir da década de 1990.

Paulo Freire, reconhecido educador brasileiro, dedicou-se amplamente à reflexão sobre a formação docente, compreendendo-a como essencial à melhoria do ensino e da aprendizagem. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, foco central deste estudo, Freire (1996) argumenta que a qualidade do ensino está diretamente relacionada à formação de educadores críticos e politizados. Nesse sentido, uma formação sólida é capaz de fomentar sujeitos reflexivos, esperançosos e comprometidos com a transformação social.

Para o autor, há saberes fundamentais à prática educativa libertadora, tais como: rigorosidade metódica, curiosidade epistemológica, ética, pesquisa, criticidade, respeito aos saberes dos educandos, liberdade e dialogicidade, já que:

A educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá. Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino (Freire, 1993b, p. 53).

Para tanto, este trabalho foi desenvolvido no âmbito da disciplina Teorias da Educação, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Durante a disciplina, foram aprofundados estudos sobre a vida e a obra de Paulo Freire, com especial ênfase na leitura e análise da obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente* (1996).

O objetivo fulcral deste artigo é discutir como o educador Paulo Freire, especialmente por meio da referida obra, contribui para a formação de professores. Trata-se de uma pesquisa conceitual e bibliográfica, baseada no levantamento e análise de fontes já publicadas como procedimento metodológico. Segundo Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Nessa perspectiva, o pesquisador revisita estudos e conhecimentos consolidados com o propósito de sistematizá-los à luz do objeto investigado.

2. MÉTODO

A escolha por essa abordagem metodológica favorece a compreensão, a reelaboração e a apropriação crítica do pensamento freiriano, com ênfase na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. O estudo estabelece diálogo com autores como Pavan (2011), Marini (2018), Nóvoa (1998), Saul e Saul (2016), Costa e Oliveira (2021), Diógenes e Paz (2015) e Soares (2020), enriquecendo a análise crítica da contribuição de Freire à formação docente.

O artigo está estruturado em dois tópicos principais. O primeiro examina a contribuição de Paulo Freire para a formação de professores, articulando sua proposta com a de outros autores que dialogam com seu pensamento. O segundo tópico discute as categorias centrais presentes na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Contribuições de Paulo Freire para a formação docente e as práticas pedagógica

As contribuições de Paulo Freire para a formação docente e para as práticas pedagógicas são amplamente reconhecidas por diversos estudiosos. De acordo com Növoa (1998, p. 172):

Freire é o mais importante pedagogo de língua portuguesa do século XX. A sua vida e a sua obra impõem-no como uma referência obrigatória, uma vez que transporta memórias e conceitos essenciais para o esforço científico de pensar a educação e a escola.

Logo, a formação de professores sempre figurou entre os temas centrais das reflexões de Paulo Freire, sendo abordada sob diferentes perspectivas. Seu comprometimento com essa temática decorre tanto de suas formulações teóricas quanto de suas experiências concretas e dos diálogos estabelecidos com educadores ao redor do mundo. Ao longo de sua trajetória, Freire (1996) discute de forma abrangente a formação docente e os processos educacionais, elaborando conceitos e categorias que se articulam com fundamentos em torno do diálogo, a relação teoria-prática, a construção do conhecimento, a conscientização e a democratização da educação. Tais elementos evidenciam, de forma clara, o caráter político atribuído por Freire à educação.

Segundo Saul e Saul (2016), é possível identificar, ao longo de seus escritos, o desenvolvimento de uma concepção própria sobre o saber docente, particularmente evidenciada na obra *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática docente. Essa concepção se fundamenta em princípios políticos, filosóficos e sociológicos que sustentam sua visão acerca da docência. Suas compreensões sobre a prática educativa tornam-se ainda mais evidentes nas obras publicadas entre as décadas de 1980 e 1990, nas quais demonstra firmeza quanto aos processos de ensino-aprendizagem e à formação de professores. Entre essas produções, destacam-se: *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor* (1987), *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993b), *A Educação na Cidade* (2001), *Política e Educação* (1993a) e, sobretudo, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente* (1996).

De acordo com Costa e Oliveira (2021), a formação de professores constitui uma temática recorrente e significativa na obra de Paulo Freire. O autor abordou

tanto por meio de formulações conceituais quanto de suas vivências práticas como educador em diferentes contextos. Um dos eixos centrais de suas reflexões sobre a formação docente reside na exigência de uma análise crítica da prática pedagógica, a qual deve estar orientada para o fortalecimento da autonomia do educando.

Demonstrando o caráter testemunhal de suas ideias, Paulo Freire, durante sua atuação na vida pública, assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Nesse contexto, teve a oportunidade de aplicar, de maneira concreta, sua concepção de educação e direcionar uma ênfase significativa à formação de professores, já que Freire (1993b) considera que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria para contribuir de forma significativa na construção de uma nova escola.

Para o autor, a formação de professores, concebida como um processo permanente, requer que tanto o formador quanto o formando se reconheçam como sujeitos inacabados. Essa consciência da incompletude humana permite aos indivíduos percorrerem, com curiosidade e criticidade, o caminho em direção ao conhecimento de si mesmos, do outro e do mundo.

Desse modo, a materialização da concepção de formação, em Paulo Freire, concretiza-se por meio de proposições que conduzem a uma educação problematizadora. Suas formulações tornam-se evidentes na articulação entre teoria, política e práticas educativas desenvolvidas de forma coerente em seus princípios.

As produções mais recentes do pensamento freireano, no que tange à formação de professores e às práticas pedagógicas, configuram-se como oportunidades para a construção e reconstrução de uma pedagogia pautada na emancipação dos sujeitos, sustentada pela firmeza intelectual e pela coerência de seu autor.

Observa-se, contudo, que as políticas educacionais mais recentes no Brasil vêm sendo orientadas por uma lógica de empresariamento conservador e reacionário, o qual se vale de mecanismos de controle voltados à alienação da classe trabalhadora (Freitas, 2018). Esse cenário instaura um monitoramento ideológico que compromete a autonomia docente, o exercício do magistério e a qualificação profissional (Almeida; Martins; Gonçalves, 2022). É nesse contexto

que as formulações freireanas oferecem instrumentos teórico-práticos capazes de resistir às diretrizes educacionais de caráter excluente.

Contudo, é igualmente possível identificar um movimento articulado de desfiguração das ideias e da imagem de Paulo Freire, processo intensificado especialmente após o golpe de impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016. Essa deslegitimação ocorre em diferentes esferas, sendo elas, política, econômica, cultural, educacional, social e científica, impondo visões marcadas pelo obscurantismo. Destaca-se, nesse cenário, a disputa em torno da formação de professores, revelando tensões entre os interesses do capital e os da classe trabalhadora. Reformas educacionais, impulsionadas por organismos privados, buscam abranger a formação inicial e continuada dos docentes com o objetivo de fragilizar uma ação educativa crítica e transformadora. Essas iniciativas procuram desvincular o legado freireano dos paradigmas educacionais, desconsiderando sua proposta pedagógica emancipada e libertadora.

Ao compreender as contribuições de Paulo Freire para a formação de professores e para as práticas pedagógicas, reconhece-se sua defesa firme de um processo formativo docente eticamente e politicamente comprometido, que articule teoria e prática. Tal prática, nos moldes freireanos, visa à formação de educandos em suas dimensões social, econômica e cultural, orientada por umas práxis libertadora e autônoma (Almeida; Martins; Gonçalves, 2022).

Almeida (2020) destaca a importância de se compreender a educação à luz das determinações e relações que estão em constante disputa, seja no tocante à organização dos conteúdos, à qualificação profissional ou à própria formação docente. Essa disputa se torna ainda mais complexa diante das ações históricas voltadas à formação humana emancipatória, atravessadas por condições materiais e por múltiplas determinações impostas pela lógica da produção capitalista. Nesse contexto, o fazer pedagógico que promove a autonomia docente e a intencionalidade do ato educativo expressa os princípios ontológicos do ser humano e de sua constituição como sujeito histórico.

Nesse sentido, Paulo Freire evoca, em diversas de suas obras, categorias fundamentais para o exercício da docência. A autonomia, em especial, figura como um dos eixos centrais de sua concepção pedagógica, sendo compreendida como elemento fundante da ação educativa. “Tão caro a Freire, a autonomia ganhou

centralidade no trabalho docente, pois sem essa é impossível educar para a liberdade e emancipação humana pelo estudo” (Diógenes; Paz, 2021, p. 264).

A autonomia revela-se, portanto, como elemento essencial no processo de autoformação docente, estendendo-se a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Em outras palavras, almeja-se a formação de indivíduos autônomos em suas dimensões material, política, social e intelectual.

Articulado à formação docente, Paulo Freire desenvolve o conceito de práxis, que perpassa todo o exercício pedagógico. Para Freire (2008), a dinâmica ação-reflexão-ação se concretiza por meio da dialética da práxis. Nesse movimento, o ato de refletir estabelece uma interdependência entre o fazer e o pensar, e entre o pensar e o fazer (Almeida; Martins; Gonçalves, 2022). Assim, a formação de educadores, para Freire, propõe a integração entre teoria e prática como dimensões indissociáveis de um mesmo processo, cujas imbricações revelam que a constituição de uma depende, necessariamente, da constituição da outra (Soares, 2019).

A formação docente, compreendida como um espaço de formação permanente, fundamenta-se, segundo Freire (1993), na observação crítica da própria prática. Seus objetivos envolvem tanto a compreensão do ser humano como sujeito em constante processo formativo quanto o reconhecimento, por parte do educador, de sua condição de inacabamento. Como destaca Lemos em Forner e Malheiros (2020, p. 503), Freire “faz uso do termo formação permanente, por entender que o ser humano se encontra em construção, ou seja, inacabado, em busca de sua completude”.

Destarte, a formação do educador configura-se como uma necessidade pedagógica e, ao mesmo tempo, uma escolha política dos sujeitos em formação. A educação torna-se permanente à medida que se reconhece a inconclusão do ser humano e, a partir disso, emerge o desejo de “ser mais”. Além disso, ao longo da história, os seres humanos passaram a incorporar à sua natureza a intencionalidade e a criatividade, transformando o mundo e permitindo-se também ser transformados. É nesse processo dialético que se constroem a educação e a formação (Freire, 2001). Dessa forma, a formação docente ocorre de maneira contínua, promovendo um movimento permanente em direção ao saber, por meio da reflexão crítica sobre o fazer pedagógico (Garcia, 1999; Marini, 2018).

De maneira geral, a educação, sob a perspectiva freiriana, sustenta-se na premissa de transformação do sujeito, possibilitando uma mudança real no processo de conscientização. Esse processo parte da realidade concreta de homens e mulheres que se reconhecem como seres históricos e culturais. Essa concepção é reforçada por Lopes e Amorim (2018, p. 272), ao afirmarem que “o ser humano transcende para vários lugares e dimensões e essa capacidade inerente a cada um/a possibilita avançar, criar, recriar, imaginar, reimaginar, sonhar, agir, refletir, agir novamente, reagir e recriar”. É, portanto, ao longo da formação permanente que o educador passa, gradativamente, a refletir sobre sua prática pedagógica por meio do movimento de ação-reflexão-ação.

3.2 A obra pedagogia da autonomia e os saberes para uma prática docente emancipadora

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, discorre sobre os saberes necessários à prática docente crítico-reflexiva. A obra, sua última produção publicada em vida, data de 1996 e estrutura-se em três capítulos: o primeiro, “Não há docência sem discência”; o segundo, “Ensinar não é transferir conhecimento”; e o terceiro, “Ensinar é uma especificidade humana”. Destinada à formação de professores, a obra defende, de forma intransigente, a liberdade dos educandos, ressaltando, em seus escritos, a esperança e o otimismo. Contudo, como o próprio autor destaca, tais sentimentos não estão alicerçados em uma ingenuidade acrítica.

Neste artigo, debruçamo-nos sobre categorias elaboradas por Freire que consideramos pertinentes ao debate acerca das contribuições das teorias por ele formuladas para o exercício docente. Não se pretende esgotar as discussões propostas na obra, considerando tanto o espaço limitado quanto as peculiaridades e complexidades que permeiam suas ideias.

Tomamos como ponto de partida o caráter formador do processo de ensino-aprendizagem, sobre o qual Freire (1996, p. 13) afirma: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. A partir desse princípio, evidencia-se que o processo formativo se constitui de forma mútua e dialógica, na medida em que, ao formar, somos também formados — assim como aquele que é formado também forma. Compreende-se,

portanto, a legitimidade e o valor da posição de ambos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Entretanto, é necessário sublinhar que existem diferenças explícitas entre os lugares ocupados por professores e alunos, razão pela qual não se deve concebê-los como meros instrumentos um do outro. Pelo contrário, ambos constroem e compartilham saberes em uma relação dinâmica e horizontal.

Freire aprofunda essa perspectiva ao afirmar:

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluiu na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (Freire, 1996, p.13).

Assim, para Freire, no percurso histórico e social da humanidade, tornou-se possível compreender que os sujeitos, enquanto aprendem, também ensinam. É no devir de homens e mulheres, inseridos ao longo do tempo em um movimento contínuo de construção do conhecimento, que se desenvolveram métodos capazes de facilitar a prática do ensinar. Essa concepção ancora-se no entendimento de que, ao assumir a posição de quem aprende ao ensinar e de quem ensina ao aprender, estamos experienciando um método político, social, histórico, gnosiológico, estético e ético. A relação reflexiva e dinâmica estabelecida nesse processo de ensinar-aprender conduz, gradativamente, a uma postura crítica, que Freire (1996) denomina “curiosidade epistemológica”.

É necessário recordar que, mesmo em espaços formativos como a escola, ainda se reproduz o ensino bancário, um método que transfere os objetos cognoscíveis de forma verticalizada, centralizada no saber do professor e desprovida de qualquer conscientização. Paulo Freire alerta que, apesar dessa realidade, o educando é capaz de superar o autoritarismo justamente pelo próprio movimento formador do aprender. Tal superação se concretiza na rebeldia, na disposição de arriscar-se, no aguçamento da curiosidade do educando. Esse comportamento confronta a estrutura “apassivadora” do modelo bancário. Desse

modo, destaca-se “a força criadora do aprender, de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar” (Freire, 1996, p. 14).

Essa ação criadora e insubordinada é o que move os seres humanos a irem além das estruturas opressivas, segundo Freire (1996). Isso, no entanto, não anula a necessidade de uma posição clara diante do ato de educar: é preciso se declarar como um educador conservador ou como um educador problematizador.

Freire continua sua reflexão sobre os saberes docentes elaborando uma categoria que perpassa todo o pensamento expresso em *Pedagogia da Autonomia*: a rigorosidade metódica. Essa noção avança sobre a prática de ensinar, a qual deve ser construída em conjunto com o educando, conduzindo-o, por meio do diálogo e da conscientização, à insubmissão diante das precariedades de sua realidade. A rigorosidade metódica também fundamenta a forma de aproximação entre o aluno e o objeto cognoscível. O autor defende uma postura crítica diante do conhecimento socializado, que exige questionamento, esgotamento do objeto de estudo e investigação de suas origens, estruturas e contradições. Nesse sentido, o autor, mais uma vez, sinaliza a necessidade de distinguir essa postura crítica das práticas reproduutivistas, típicas do ensino bancário.

Essa distinção é evidenciada quando:

Esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso ‘bancário’, meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (Freire, 1996, p. 14).

Desse modo, o educando, nesse processo, torna-se sujeito criador e crítico do conhecimento estabelecido, atuando ao lado do educador como agente ativo no movimento de ensinar e aprender. Ainda dentro dessa premissa, Freire elabora a categoria “pensar certo”, entendida como um conjunto de modos e procedimentos capazes de assegurar uma prática de ensino crítica, reflexiva e emancipadora.

O “pensar certo” manifesta-se na seriedade e na ética com que se desenvolve o trabalho docente, buscando, de forma incessante, evidenciar a práxis pedagógica. Essa postura exige o constante questionamento das certezas

arraigadas na subjetividade, bem como o enfrentamento de comportamentos puritanos, autoritários e arrogantes. Freire reforça essa ideia ao afirmar:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (Freire, 1996, p 16).

É com este ímpeto de intervir no mundo para compreendê-lo que podemos, de forma dialógica, produzir novos conhecimentos, revisando e questionando saberes previamente estabelecidos. Para tanto, Freire propõe um aprendizado essencial à prática docente: ensinar exige pesquisa. Essas duas ações: ensinar e pesquisar, se retroalimentam na perspectiva freiriana: ensino porque busco e problematizo os objetos cognoscíveis; pesquiso para constatar e, nesse caminho, intervenho, educando a mim e ao outro (Freire, 1996).

Movido por esse ímpeto investigativo em torno do conhecimento, chegamos à categoria do pensar certo no interior do ciclo gnosiológico. À medida que a curiosidade se coloca à frente, de maneira metodicamente rigorosa, ela transita da ingenuidade para a curiosidade epistemológica.

É importante frisar que, para Paulo Freire, a curiosidade ingênua, expressão do saber do senso comum, não deve ser tratada com desdém. Pelo contrário, integra o processo que conduz à curiosidade epistemológica. Cabe ao professor respeitar, considerar e estimular esse estágio inicial, promovendo sua superação (Freire, 1996).

Como todas as categorias elaboradas por Freire se entrelaçam e se sustentam mutuamente, ele enfatiza que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Trata-se de reconhecer os conhecimentos que os estudantes adquirem a partir da prática da vida concreta — saberes populares que, no processo de ensino-aprendizagem, devem ser problematizados. Isso nos conduz a uma prática pedagógica comprometida com a crítica e a transformação.

Nessa perspectiva, Freire reafirma que ensinar exige criticidade, exprimido que: “a superação, e não a ruptura, se dá na medida em que a curiosidade ingênua,

sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão” (Freire, 1996, p. 17).

A partir dessa concepção, verificamos que homens e mulheres, historicamente curiosos, criam e recriam sua própria curiosidade. E, como a transição da ingenuidade para a criticidade não ocorre de forma automática, torna-se necessária a intervenção intencional do professor — o que reforça a centralidade dessa ação no trabalho docente.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire, situado em seu contexto sócio-histórico, antecipa um saber docente que dialoga diretamente com discussões amplamente difundidas tanto na academia quanto na sociedade contemporânea. O “pensar certo” desvela-se, assim, no ensino que exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Nesse sentido, é pertinente trazer, na íntegra, o apontamento feito pelo autor, dada a clareza e a contundência com que expressa essa sapiência:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez (Freire, 1996, p 20; 21).

Destarte, o ensinar que exige o pensar certo não se realiza de forma demagógica, mas se efetiva por meio do testemunho, por ações concretas que sustentam e legitimam o discurso. O pensar certo, sob a perspectiva freiriana, implica sujeitos mediados por objetos que os atravessam singularmente. Por isso mesmo, compreendendo essa estrutura, o processo de ensinar-aprender não ocorre de modo meramente transferidor, mas sim de forma coparticipativa.

Freire acrescenta, dentro desse panorama, a seguinte reflexão:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico (Freire, 1996, p. 21).

Ao avançarmos nas formulações de Paulo Freire, deparamo-nos com o pensar certo que culmina em um ensinar que exige reflexão crítica sobre a prática. Em diversos momentos de sua obra, o autor enfatiza esse movimento necessário e permanente. No entanto, uma prática docente crítica e reflexiva requer processos de natureza dinâmica e dialética, os quais confrontam constantemente o fazer com o pensar sobre o fazer (Freire, 1996).

O saber que a ação docente produz de forma acrítica, uma prática “desarmada” conduz o conhecimento apoiando-se apenas no saber ingênuo, baseado em uma leitura fragmentada da realidade. Entretanto, quando essa condição é superada, a prática se reconfigura a partir de uma reflexão crítica sobre o próprio trabalho pedagógico, rompendo com a lógica do fazer mecânico e encaminhando-se para uma rigorosidade metódica que, por sua vez, desemboca na curiosidade epistemológica do educando.

Pela curiosidade epistemológica que favorece a conscientização e o desejo de mudança da realidade, o patrono da educação assinala que:

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade (Freire, 1996, p. 22).

Percebe-se que as ideias elaboradas por Freire estão intrinsecamente entrelaçadas, uma contida no âmago da outra. Movido pelas categorias anteriormente discutidas, Freire afirma que ensinar não é transferir conhecimento. Para uma prática docente crítica e reflexiva, esse saber torna-se indispensável, pois garante o seu caráter ético e político.

Ensinar, para Paulo Freire, é criar coletivamente os instrumentos que possibilitam a produção e a construção do conhecimento. O professor deve ser alguém inclinado à inquietação, à curiosidade, aos questionamentos dos alunos,

mantendo-se sempre em uma relação horizontal e dialógica, em que o conhecimento é construído com o educando — e não simplesmente transmitido a ele.

O autor convoca o educador, em processo de formação, ao testemunho concreto de todos os saberes discutidos em sua obra. Para Freire, não basta decidir racionalmente por uma educação libertadora; é preciso que as ações estejam em consonância com essa escolha (Freire, 1996). O pensar certo, nesse contexto, revela-se comprometido com a coerência entre discurso e prática. O autor adverte: “é difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos” (Freire, 1996, p. 26).

Em sua obra, Freire, portanto, também aborda dois conceitos fundamentais para os educadores. Para ele, é crucial que o ensino exija o reconhecimento de que ‘sou um sujeito condicionado’. A partir disso, o autor distingue duas categorias centrais: o ser inacabado e o ser condicionado.

O ser inacabado é aquele que reconhece sua própria construção, compreendendo que é por meio do coletivo e da linguagem que se afirma como sujeito. Trata-se de uma consciência aberta à transformação e ao diálogo. Já o ser condicionado, para Freire, caracteriza-se pela estagnação do saber inacabado, marcado por limitações impostas por estruturas sociais, históricas e ideológicas. Reconhecer-se como condicionado, por conseguinte, exige uma consciência crítica sobre os fatores que atravessam e moldam a experiência humana.

Para o autor, é imprescindível que o sujeito se perceba no mundo como agente ativo e criativo. Apresentar-se como alguém alheio às condições impostas configura-se, na visão de Freire, como renúncia à responsabilidade ética, histórica, política e social que a existência no mundo exige. Como afirma: “renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do suporte ao mundo nos coloca. Renuncio a participar, a cumprir a vocação ontológica de intervir o mundo” (Freire, 1996, p. 28).

Dessa forma, parte-se da premissa de que a presença no mundo não ocorre em um contexto meramente adaptativo, mas sim em uma realidade na qual colaboro, crio, atravesso e sou atravessado, ou seja, sou um sujeito historicamente situado.

Enquanto indivíduos “histórico-sócio-culturais”, vinculamo-nos a uma postura curiosa capaz de superar os entraves impostos ao domínio vital. Tal postura representa o processo fundante do conhecimento. Freire enfatiza, ainda, que a própria curiosidade já constitui uma forma de saber. É nela que reside a inconclusão do sujeito — ser em permanente construção, que busca compreender os fatores que determinam seu condicionamento e inacabamento.

Paulo Freire exemplifica esse raciocínio ao afirmar:

Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso”, disse certa vez por pura teimosia, mas por exigência ontológica (Freire, 1996, p. 30).

Nesse sentido, à medida que nos colocamos na posição de refletir, questionar e aferir, podemos, gradativamente, construir-nos como seres críticos que, movidos pela curiosidade, constituem o bom senso. Para Freire (1996), o bom senso é forjado na avaliação crítica da realidade e está estritamente vinculado a um testemunho concreto na prática pedagógica.

Nessa lógica, o ensinar que exige bom senso apoia-se no respeito intransigente à dignidade, autonomia e identidade do educando. A prática avaliativa pautada no bom senso desenvolve-se por meio de um processo coletivo entre professor e estudantes, trilhando o caminho de uma aprendizagem dialógica e autêntica.

Assim, na obra *Pedagogia da Autonomia*, o autor destaca um saber necessário que dialoga profundamente com a profissionalização docente, conclamando que ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores.

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à

identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser (Freire, 1996, p. 34).

É na ética e no bom senso que os profissionais da educação, organizados politicamente, podem mobilizar forças capazes de transformar as realidades que permeiam o fazer docente. Para tanto, é fundamental que esses profissionais sejam constituídos com condições dignas de trabalho, bem como em uma formação permanente, coletiva, crítica e política.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos conceitos e pressupostos freirianos apresentados neste trabalho, revisitá-las discussões elaboradas por diferentes autores acerca de seu pensamento, assim como a própria *Pedagogia da Autonomia*, constitui um exercício contínuo e indispensável, especialmente quando se trata de uma formação docente comprometida com a emancipação humana.

Reinventar Paulo Freire exige uma releitura atenta e crítica de suas obras, sobretudo diante dos desafios impostos pelos diversos contextos concretos e pelas marcas do tempo histórico. Nesse sentido, evidencia-se um compromisso inabalável com um modelo educativo que se contrapõe às correntes tradicionais, as quais concebem o processo educacional de maneira verticalizada, centrada no saber exclusivo do professor.

No que se refere à formação docente, observa-se em sua obra uma temática de extrema relevância: o conhecimento só adquire sentido quando o indivíduo, diante de sua realidade concreta, é capaz de aplicá-lo e produzi-lo em benefício do coletivo. Sob essa perspectiva, o ato de ensinar e aprender, em sua dimensão dialógica, assume o caráter de práxis pedagógica, atravessada pela humanização, pela tomada de consciência do mundo e pela capacidade de intervir nele.

A obra *Pedagogia da Autonomia* expressa, ainda que não de forma exclusiva, muitos dos elementos conceituais e epistemológicos elaborados por Freire acerca da formação docente. Seu legado, apesar das críticas dirigidas às suas proposições, deve ser compreendido no contexto histórico em que se inseriu, reconhecendo Freire como um intelectual comprometido com seu tempo. É inegável, portanto, o chamado que ele faz aos educadores para a construção de uma formação crítica,

pautada na elaboração coletiva de saberes que recriem, de maneira significativa, o conhecimento.

De forma ampla, Paulo Freire concebe a formação docente como instrumento de transformação social e superação das condições opressoras que atingem os sujeitos históricos. Conclui-se, assim, que a simples consciência de um mundo desigual, realidade tantas vezes apontada por Freire, não é suficiente para que o educador se disponha a transformá-lo. É por meio da iniciativa de uma educação verdadeiramente libertadora que se torna possível efetivar, na consciência dos alunos, o reconhecimento crítico de sua realidade concreta, fomentando neles o desejo e a luta por uma reorganização coletiva.

Como nos recorda o próprio Paulo Freire, o educador, mediatizado pelo mundo juntamente com seus educandos, pode ser capaz de libertá-los e, ao mesmo tempo, libertar-se. Em um movimento dialético, tornam-se protagonistas de um processo de humanização.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA. J. A. M. **Política pública de formação continuada do professor:** O PDE no Paraná. Implicações no trabalho docente. Curitiba: April, 2020.

ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos; MARTINS, Fernando José; GONÇALVES, Gisele de Souza. Formação continuada de professores e Paulo Freire: sobre atualidade e necessidade. **Dialogia**, São Paulo, n. 42, p. 1-16, e21629, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/42.2022.21629>. Acesso em: 25 de julho. 2025.

CELANI, M. A. A. A educação continuada do professor. **SBPC Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 158-163, fev. 1998.

COSTA, Milene Vasconcelos Leal; OLIVEIRA, Wagner Andrade. **Paulo Freire e suas contribuições para a formação de professores da educação básica.** V Seminário de Formação Docente, 2021.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. PAZ, Sandra Regina. Paulo Freire: Giramundo, Palavramundo, Educamundo. In: OLIVEIRA, Maria Marly de. (Org.) **Formação continuada de professores:** dialogando com Paulo Freire. Recife: Edupe, 2021. p. 263-282.

ESTRELA, M. T. **A formação contínua entre a teoria e a prática.** In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2006. p. 43-64.

FORNER, R.; MALHEIROS, A. P. S. Constituição da práxis docente no contexto da modelagem matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 34, n. 67, p. 501-521, 2020.

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

FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993b.

FREITAS, Luiz Carlos. **A Reforma Empresarial da Educação**: Nova Direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular: 2018.

GADOTTI, M. O trabalho coletivo como princípio pedagógico. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 24, p. 160-163, 2013. Disponível em:
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502013000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 de julho. 2025.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOPES, E. J.; AMORIM, R. M. **Paulo Freire**: culturas, ética e subjetividade no ensinar e aprender. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

MARCELO, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2013.

MARINI, L. M. **Um olhar sobre o sujeito em Paulo Freire**: concepção e análise das obras Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

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

NÓVOA, A. Notas sobre um regresso adiado. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 10, p. 155-174, 1998. Disponível em: <[Disponível em:
http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC10/10-dialogos.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC10/10-dialogos.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

PAVAN, R.A contribuição de Paulo Freire para a educação popular: uma análise do GT de educação popular da ANPED. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 31, p. 245-260, jan.-jun. 2011. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/148>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/0104-4060.46865. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TwJbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação & Formação**. v. 5, n. 13, 2019. p. 151-171.

SOBRE OS AUTORES

Autor 1. Graduado em Pedagogia e Geografia, especialista em Gestão, Coordenação e Supervisão Educacional, Mestrando em Educação pela UECE. Pesquisa atualmente as relações entre o SPAECE e o currículo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Autor 2. Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação pela UECE. Pesquisa atualmente a relação entre gênero e formação de professoras, com base na tradição marxista.

PARA CITAR ESTE ARTIGO:

SILVA, F. K. R. da .; VARELA, C. R. de O.. Paulo Freire e a pedagogia da autonomia: contribuições para uma formação docente crítica e libertadora . **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2025. DOI: 10.18227/2675-3294repi.v6i1.8834.

Submetido em: 30/09/2025

Revisões requeridas em: 15/10/2025

Aprovado em: 30/10/2025