

---

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade do Estado do Pará  
Belém-Pará- Brasil



---

Revista Cocar. V.21 N.39 / 2024. p. 1-24

ISSN: 2237-0315

---

**O pensamento pedagógico de Paulo Freire acerca da prática docente: revisitando o legado do educador**

*The pedagogical thinking of Paulo Freire regarding teaching practice: revisiting the educator's legacy*

Luciete da Silva Sousa

**Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)**

Caruaru/PE-Brasil

Anderson Fernandes de Alencar

Caline Mendes de Araújo

**Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)**

Garanhuns/PE-Brasil

**Resumo**

Este estudo bibliográfico tem o objetivo de analisar as contribuições do pensamento pedagógico freireano, na promoção de novos olhares, posturas e práticas de professores(as) na contemporaneidade e, apresenta o recorte de uma pesquisa realizada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica que resultou em um Trabalho de Conclusão de Curso. A coleta e apreciação dos dados ocorreu através da análise documental utilizando-se documentos de autoria de Freire, que vão além dos tradicionais livros, como artigos, entrevistas e diálogos. Os resultados evidenciam a prática educativa de um educador democrático que incentiva uma busca profunda por conhecimento, ao mesmo tempo em que promove a criticidade, curiosidade e dialogicidade por meio de um diálogo crítico, colaborativo e transformador. Estes fatores constataam a interligação entre a prática educativa e a formação política e ética na concepção freireana, constituindo a base de uma educação transformadora e socialmente justa e equitativa.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; Prática Docente; Legado Freireano.

**Abstract**

This bibliographic study aims to analyze the contributions of Freirean pedagogical thought in promoting new perspectives, attitudes, and practices among teachers in contemporary times. It presents a segment of research conducted within the Institutional Program of Scientific Initiation Scholarships, resulting in a Bachelor's Thesis. Data collection and analysis occurred through documentary analysis using documents authored by Freire, extending beyond traditional books to include articles, interviews, and dialogues. The results highlight the educational practice of a democratic educator who encourages a profound pursuit of knowledge while fostering critical thinking, curiosity, and dialogue through a transformative, collaborative, and critical discourse. These factors underscore the interconnectedness between educational practice and political and ethical formation in the Freirean conception, forming the basis of a transformative and socially just and equitable education.

**Keywords:** Paulo Freire; Teaching Practice; Freirean Legacy.

## **1. Introdução**

As pesquisas e produções científicas relacionadas ao educador Paulo Freire têm crescido muito nas últimas décadas, tanto no Brasil quanto no exterior. Fato que torna evidente o interesse nos estudos do pensamento freireano, no intuito de compreendê-lo, bem como de estudar e investigar, a partir da perspectiva crítico-emancipatória, as múltiplas possibilidades de contribuições das suas obras para a construção e reconstrução da práxis educativa (Saul; Silva, 2011). Desse modo, Saul (2016) enfatiza que a obra de Freire tem um alcance universal tendo sua relevância reconhecida por prestigiadas universidades ao redor do mundo, demonstrando também o aumento constante de estudos que se fundamentam na abordagem do autor.

A Pedagogia freireana tem instigado e inspirado professores (as) e pesquisadores (as) em vários países, sendo Freire premiado por seus trabalhos na área da educação e tendo se tornado amplamente conhecido em todo o mundo por sua persistente batalha contra situações opressivas, pela sua dedicação à promoção da democracia, justiça social e sua imensa contribuição nos campos da educação crítica, filosofia, política, entre outros (Saul, 2017).

Nesse sentido, verifica-se que Paulo Freire é, reconhecidamente, um autor clássico, atual e pertinente aos debates contemporâneos no âmbito da educação e das áreas afins. Assim, o legado das suas obras, desde as mais difundidas as menos conhecidas de forma geral, é de importância ímpar no contexto da transformação e da emancipação social e educacional.

Gadotti (2021) argumenta que o pensamento de Freire pode influenciar e contribuir na reinvenção da educação, observando que suas ideias continuam tendo validade "[...] não apenas porque precisamos cada vez mais de democracia, cidadania e justiça social, mas também porque a escola e os sistemas educacionais percebem o novo e enfrentam grandes desafios [...]" (Gadotti, 2021, p. 1). O seu legado continua sendo uma referência inspiradora e orientadora para a construção e reconstrução de sistemas educacionais mais adequados às necessidades e aspirações da sociedade atual.

Nesta perspectiva, a temática da pesquisa, qual seja, as contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para prática docente, a partir do levantamento e análise documental do legado do educador, foi abordada diante do valor e relevância da vida, obra e

legado do educador Paulo Freire para a reinvenção e ressignificação da educação. A importância deste estudo se dá, dentre outros motivos, porque a investigação, assim como os resultados obtidos, se trata de uma maneira de preservar e disseminar a memória e o pensamento freireano em um contexto social em que o fomento e a busca por uma educação crítica, emancipadora e cidadã tem sido cada vez mais necessária.

Além disso, a disposição e o interesse em investigar este objeto se fundamentaram em estudos relacionados a Freire, realizados no projeto de pesquisa “Memória e acesso à vida, obra e legado de Paulo Freire: estudos contemporâneos”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) - 2021-2022; no projeto de extensão “Grupo de Estudos e Pesquisas em Paulo Freire: rumo ao centenário do educador”; e nos grupos de pesquisa “Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação Emancipadora (NIEPEE)” e “Grupo de Pesquisa, Ensino, Extensão e Inovação em Paulo Freire (GPEEIPF)”, desenvolvidos no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE).

Desse modo, o objetivo geral desta investigação é analisar as contribuições do pensamento pedagógico freireano, na promoção de novos olhares, posturas e práticas de professores(as) na contemporaneidade. A relevância e o caráter inovador desta pesquisa estão na escolha de documentos da obra de Freire, que vão além dos tradicionais livros, como artigos, entrevistas e diálogos materializados em textos e que se encontram disponíveis online no Acervo Paulo Freire<sup>i</sup>. Nesses documentos, o educador compartilha suas ideias, concepções e perspectivas de maneira mais concisa e direta do que em seus livros.

## **2. Metodologia**

Este estudo apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, vinculada ao projeto “Memória e acesso à vida, obra e legado de Paulo Freire: estudos contemporâneos”. A pesquisa foi conduzida a partir do plano de trabalho intitulado “A formação de professores(as) na contemporaneidade sob o olhar de Paulo Freire”, o qual tinha como objetivo geral analisar as percepções de Paulo Freire acerca de temáticas contemporâneas ligadas à formação de professores(as), e que resultou em um Trabalho de Conclusão de Curso cujos principais resultados, de modo revisto e atualizado, se encontram no presente artigo.

Esta investigação tem caráter estritamente bibliográfico e documental, na perspectiva apresentada por Gil (2008, p. 69) e a técnica de coleta de dados adotada foi a documentação,

## *O pensamento pedagógico de Paulo Freire acerca da prática docente: revisitando o legado do educador*

seguindo a perspectiva disposta por Severino (2007, p. 124), que a caracteriza como “toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador”. Fachin (2006, p. 146) complementa ainda que ela consiste em “toda a informação coletada, seja de forma oral, escrita ou visualizada”.

Nesse sentido, os materiais coletados foram obtidos através do Acervo Paulo Freire ao longo da realização da pesquisa desenvolvida no PIBIC e no TCC. No acervo, o levantamento da documentação ocorreu com base nas tipologias dos documentos, na seção “Obra”, a qual abrange 18 tipos diferentes que foram analisados sequencialmente. Como recorte para esta investigação, 21 documentos foram explorados, a partir de quatro tipologias distintas. A documentação consistiu em: 9 artigos<sup>ii</sup>, 9 entrevistas<sup>iii</sup>, 1 legislação<sup>iv</sup> e 2 diálogos<sup>v</sup>.

O critério de escolha destes documentos se deu pelo fato de serem pouco conhecidos e/ou utilizados como referências bibliográficas em estudos na área de educação, de formação de professores ou por estudiosos do educador Paulo Freire, configurando-se como ricas fontes de dados para serem exploradas. São documentos que trazem outros cenários de comunicação e criação, capturando a perspectiva freireana em várias épocas, contextos, inclusive em interações mais descontraídas e informais.

É importante ressaltar que algumas das ideias e concepções presentes nos documentos utilizados neste estudo, posteriormente, convergiram para uma das obras mais famosa do educador Paulo Freire, “Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa” publicada em 1996.

No que se refere aos procedimentos metodológicos da pesquisa, com o propósito de sistematizar e organizar os materiais coletados, após a seleção dos documentos, através de suas respectivas tipologias, foram realizadas leituras integrais dos materiais coletados, além da produção de fichamentos dos documentos. Logo após, os dados foram organizados por categorias. A categorização foi realizada levando em consideração a recorrência dos termos, das menções e das citações encontradas ao longo da pesquisa.

Para a análise dos dados obtidos, adotou-se a perspectiva teórico-metodológica de Análise de Conteúdo (AC), segundo Bardin (2016). Esta técnica busca classificar os materiais em temáticas ou em agrupamentos que proporcionem um melhor entendimento do que está por trás de cada narrativa ou enunciado presentes na proposta em estudo.

### **3. Resultados e discussão**

No presente tópico e subtópicos seguintes, será feita a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos a partir da investigação dos documentos de autoria do educador Paulo Freire, que foram mapeados neste estudo. Dessa forma, após realizar as leituras, elaborar os fichamentos de citação e analisar os conteúdos presentes nos documentos, identificou-se a presença de seis temáticas recorrentes abordadas pelo educador nas produções, relacionadas à prática educativa e vinculadas a diversos contextos. As temáticas verificadas são: 3.1. A prática educativa e o educador progressista e democrático; 3.2. O ato de ensinar aprendendo; 3.3. Criticidade; 3.4. Dialogicidade; 3.5. Autoridade docente; 3.6. Formação política e ética.

### **3.1. A prática educativa e o educador progressista e democrático**

Para o educador Paulo Freire, a prática educativa é muito mais do que a simples transmissão de informações do professor para o estudante. Trata-se, na verdade, de um processo complexo e interativo que envolve a construção conjunta de conhecimentos/saberes, a conscientização, a transformação social e a formação crítica dos sujeitos, sendo profundamente influenciada pela visão humanista, crítica e progressista da educação (Freire, 1991a). Desse modo, Freire (1991a, p. 4) aponta as quatro dimensões da prática educativa na sua concepção:

[...] a gnoseológica, a estética, a ética e a política. A prática educativa fecha essas quatro dimensões. Como educador, o professor faz política, então ele tem de se assumir politicamente. Para saber que ele tem um sonho político. Qual é a utopia dele? Que modelo da sociedade ele gostaria de provocar, de produzir com outros? Neste momento, independente do salário, o professor descobre mais boniteza ainda na sua prática.

Freire enfatizava que todas estas dimensões estão interconectadas e que o professor é chamado a se envolver ativamente em todas elas, considerando a sua responsabilidade social e profissional. Dessa forma, os professores não podem se isentar de se envolver e de trabalhar a partir e com as dimensões apontadas, a exemplo da dimensão política, pois toda prática educativa tem implicações políticas. Para a construção da sua prática educativa, é importante que o professor tenha uma visão utópica da sociedade que deseja construir e trabalhar para transformar essa visão em realidade, engajando-se em uma práxis libertadora, transformadora e verdadeiramente significativa.

Sendo assim, Freire (1989a) frisa que a prática educativa de um professor progressista e democrático é entendida como sendo um processo de coerência e competência, que testemunha a esperança dos educadores em um mundo melhor. Além disso, este processo

## *O pensamento pedagógico de Paulo Freire acerca da prática docente: revisitando o legado do educador*

atesta também a capacidade de luta dos professores, o seu respeito às diferenças, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, considerando que a sua experiência na escola é um momento importante que precisa de ser autenticamente vivenciado. Por isso, o papel de um professor progressista e democrático na visão de Paulo Freire é:

[...] testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, a tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar (Freire, 1989a, p. 5).

Nesse contexto, o autor ressalta o papel fundamental do professor como um modelo inspirador para os estudantes, enfatizando a importância de demonstrar competência, amorosidade, integridade política e coerência entre palavras e ações. Destaca ainda a necessidade de cultivar a dúvida, o pensamento crítico, a curiosidade e a busca pelo conhecimento, encorajando os estudantes a se aventurarem na exploração e criação (Freire, 1989a), sendo possível, dessa maneira, passar do que Freire chama de “curiosidade ingênua” para o que o autor denomina de “curiosidade epistemológica” (Freire, 1996).

A perspectiva freireana concebe a educação como um âmbito da sociedade que vai além do ensino formal, buscando nutrir a independência de pensamento e a capacidade dos sujeitos de enfrentar desafios de maneira construtiva e crítica, promovendo, assim, um processo educativo dinâmico, capacitador e autônomo. Diante disso, a partir de um diálogo entre Freire e Hercheui em 1987, os autores afirmam que:

[...] O professor progressista deve estar constantemente engajado na busca de ampliação da competência necessária à sua prática docente e deve, por isto mesmo, com clareza patética, lutar por melhores condições de salários e melhores condições materiais, para o desenvolvimento de sua prática. Consciente dos limites de sua prática, o professor progressista sabe que a questão que se coloca não é a de esperar que as transformações radicais se realizem para que possa atirar. Sabe ter muito o que fazer dentro da escola para ajudar a própria transformação radical (Hercheui; Freire, 1987, p. 1).

A partir do exposto, fica evidente que o professor progressista deve buscar constantemente aprimorar as suas habilidades no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, bem como que precisa lutar por melhores condições de trabalho, reconhecendo que a sua atuação dentro e fora da escola é fundamental para promover transformações significativas no sistema educacional. Isso porque não se deve esperar por mudanças radicais para agir, embora se possa caminhar em busca destas mudanças, engajando-se ativamente na melhoria da sua prática docente e na busca por condições materiais de trabalhos mais dignas.

Para ser (ou se tornar) um professor progressista é necessário que o educador esteja aberto a mudar a postura em sua prática docente. Dessa forma, Freire (1989b) acrescenta que:

Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma “leitura crítica” da realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Não queremos nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem queremos o exercício do “pensar certo” desligado do ensino dos conteúdos (Freire, 1989b, p. 3).

Nesse viés, o conceito de “educador progressista” considera necessária a conexão entre o ensino de conteúdos e a compreensão crítica da realidade, tendo em vista que o ensino de conteúdos não é uma atividade isolada, pelo contrário, deve estar intimamente ligado a uma “leitura crítica” do mundo. Essa abordagem envolve estimular a habilidade de pensar criticamente por meio do ensino do conteúdo. Trata-se, assim, de formar os estudantes a pensarem de forma mais crítica, considerando o contexto social no qual o conhecimento é mediado/assimilado, promovendo uma compreensão holística do conteúdo (Freire, 1989b).

Em sua práxis, o professor progressista democrático deve compreender que a mediação de saberes dominantes ou que fortalece tais perspectivas deve ser uma prática a ser evitada no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Em vez disso, é importante adotar uma abordagem crítica, questionadora e autônoma que incentive e que proponha ao aluno que “[...] reaprenda, que reconheça o conhecido, que reproduza o produzido” (Freire, 1991a, p. 4). É através dessas ações que o professor conduzirá sua práxis, visando fomentar e mediar uma postura também crítica e autônoma dos estudantes, encorajando-os a desempenhar um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, na sua educação e na vida. Nesse contexto, o papel do professor vai além da simples transmissão de conteúdo, com o intuito de incentivar os sujeitos a se envolverem com o conhecimento, de maneira que haja a promoção do pensamento crítico e a compreensão significativa da realidade. Contudo, Freire (1989c) pontua que:

Não é fácil perfilar o educador progressista ou o reacionário sem correr riscos de cair em simplismos. Situando-me entre os educadores e as educadoras progressistas do Brasil, hoje, diria que nos assumir assim significa, por exemplo, trabalhar lucidamente em favor da escola pública, em favor da melhoria de seus padrões de ensino, em defesa da dignidade dos docentes, de sua formação permanente. Significa lutar pela educação popular, pela participação crescente das classes populares nos conselhos de comunidade de bairro, de escola. Significa incentivar a mobilização e organização não apenas de sua própria categoria, mas dos trabalhadores em geral como condição

## *O pensamento pedagógico de Paulo Freire acerca da prática docente: revisitando o legado do educador*

fundamental da luta democrática com vistas à transformação necessária e urgente da sociedade brasileira (Freire, 1989c, p.1).

Isso significa que, ao se posicionar como um professor progressista no contexto brasileiro, tal postura implica trabalhar de forma consciente e dedicada em prol da escola pública e do seu aprimoramento, na defesa da qualidade do ensino e na valorização dos professores, incluindo sua formação contínua. Ser um professor progressista também envolve a defesa da educação popular e o engajamento das classes populares em conselhos comunitários e escolares, visando uma participação mais ativa e inclusiva (Freire, 1989c). Isso demonstra a importância de estimular a mobilização e organização não apenas entre os professores, mas também entre os trabalhadores em geral, como um elemento essencial para promover uma luta democrática em direção à transformação urgente e necessária da sociedade brasileira.

A perspectiva freireana, relacionada à abordagem sobre o professor progressista e democrático, além de estimular o engajamento crítico dos estudantes com o conteúdo e o mundo, também desafia narrativas dominantes que perpetuam desigualdades, enquanto mantém respeito pelas diferenças, buscando incentivar os alunos a entenderem as complexas estruturas sociais que os rodeiam.

Então, a conexão entre o ensino de conteúdos e a compreensão da realidade assume novos significados, ou seja, estas dimensões passam a ser encaradas de forma indissociável perante os mais diversos contextos sociais e educacionais em que estão inseridas, à medida também que o pensamento crítico é visto como essencial para desafiar estruturas de poder e promover a transformação social (Freire, 1973). Essa abordagem está intrinsecamente ligada à educação contra hegemônica, na qual os professores não apenas educam os alunos para entender o mundo, mas também a redefinir e reconstruir uma sociedade mais justa e inclusiva, respondendo às necessidades sociais para superar divisões e confrontar estruturas convencionais de poder.

Ademais, no cenário educacional contemporâneo, no qual a valorização da diversidade de visões de mundo, identidades e origens é mais pronunciada do que nunca, a responsabilidade do professor em respeitar as diferenças e possuir consciência política se torna imprescindível. Além disso, nesse contexto educacional, destaca-se a importância de uma práxis transformadora por parte do professor, incentivando a reavaliação do conhecido, o reconhecimento/valorização das vozes dos alunos e a mediação significativa do



conhecimento, formando-os e incentivando-os a se tornarem cidadãos críticos e ativos, particularmente diante das rápidas mudanças sociais e tecnológicas.

Nesse contexto, é importante ressaltar o papel do docente ao reconhecer que uma das suas responsabilidades na prática de ensino é elucidar a realidade que, muitas vezes, está envolta pela influência da ideologia dominante. Por isso, Freire destaca:

O educador progressista, mesmo trabalhando numa sociedade de classes como a nossa, sabe que tem o que fazer no espaço da escola. Sabe que uma de suas tarefas na prática docente é contribuir para o esclarecimento da realidade, envolvida pela ideologia dominante. Sabe, contudo, que libertação é processo que se dá na história, socialmente, na práxis e não na cabeça das pessoas. Isto não diminui em nada a importância da educação crítica, mas sublinha a necessidade de lutarmos criticamente no sentido da mobilização e da organização das classes populares com vistas ao poder (Hercheui; Freire, 1987, p. 1).

Tais questões apontam para o fato de que a verdadeira libertação não se limita a ideias individuais, mas é um processo social e histórico que ocorre através da ação prática das pessoas, em coletividade, na sociedade. Freire destaca, assim, que a transformação não é apenas teórica, mas deve ser alcançada ativamente e conscientemente na realidade em que vivemos, no âmbito dos diversos contextos históricos, geográficos, sociais, políticos, educacionais, entre outros.

### **3.2. O ato de ensinar aprendendo**

O ato de ensinar aprendendo é uma concepção que demonstra a natureza intrinsecamente social e dialógica da educação na perspectiva freireana. Freire (1994) reconhece que o processo de construção de conhecimento vai além de uma transmissão unilateral de informações. Na verdade, este processo implica uma interação colaborativa entre professor e estudante. A dimensão pessoal do conhecimento é essencial, mas também deve-se levar em conta a importância de que essa dimensão individual seja enriquecida e contextualizada por meio do diálogo e da troca de ideias e experiências.

Nessa visão, o professor é um mediador que aprende junto com os estudantes, construindo significados em conjunto e engajando-se em um processo de descoberta mútua. A esse enfoque soma-se à crença de Freire na educação como um ato de libertação, no qual a interação constante entre as perspectivas individuais e o contexto social culmina em um aprendizado autêntico e transformador (Freire; Teófilo, 1988).

Sendo assim, o processo de conhecer e de produzir saberes é um processo social, do qual também faz parte uma dimensão individual, que deve ser respeitada. Segundo Freire (1994), compreender nosso processo de conhecimento requer reconhecer que nossa

## *O pensamento pedagógico de Paulo Freire acerca da prática docente: revisitando o legado do educador*

dimensão pessoal e íntima, aquilo que é nosso e nos define individualmente e é crucial para explicar como aprendemos, enfatizando que nossa singularidade não pode ser ignorada, funcionando como um componente indispensável, pois sem ela, a explicação completa de como adquirimos conhecimento fica incompleta e sem sentido. Por outro lado, Freire (1994) alerta que: “Às vezes nós, professores, individualizamos demais o processo de conhecer. Se tivéssemos entendido desde o começo que o processo de conhecimento humano era uma obra social e comum, e não individual, talvez tivéssemos podido evitar a famosa “cola.” (Freire, 1994, p. 5).

Este componente, que considera que o processo de ensino e aprendizagem é, ao mesmo tempo, social e individual, precisa ser refletido e problematizado para que o docente possa, a partir dele, examinar a sua prática e refletir sobre ela, partindo de experiências concretas. E é justamente a partir do movimento de problematizar sobre a sua própria prática que o professor conseguirá se conscientizar de que:

A experiência pedagógica implica sujeitos que vivam a prática, que a experimentem. Quando digo sujeitos, já tenho nessa afirmação uma opção político-ideológica. De um lado tenho o sujeito educador, enquanto formador, e do outro o sujeito educando – sujeito do processo de se formar (Freire, 1994, p. 4).

Em outras palavras, Freire (1994) enfatiza que a prática educativa se trata de envolver indivíduos que vivenciam ativamente o processo de ensino e aprendizagem. Esta abordagem tem implicações políticas e ideológicas, considerando tanto o professor como formador, quanto o estudante como sujeito em processo de formação. Ressalta-se, neste caso, a necessidade de uma interação dinâmica entre esses dois papéis, sublinhando a colaboração mútua na construção do conhecimento, o que reflete uma visão educacional que valoriza a participação dinâmica e a busca pela transformação social.

De forma complementar, em uma entrevista concedida em 1988, Freire defendeu que:

[...] o professor não pode ensinar conteúdos se não conhece os conteúdos que deve ensinar. Portanto, ele tem que ser competente nisso. Ele precisa capacitar-se permanentemente. E é por isso, inclusive, que ao descobrir um professor progressista que precisa estar competente para ensinar competentemente aos alunos, desocultando a realidade, ele descobre, em certo momento, que ele precisa criar uma outra virtude que é a virtude da coragem e da briga, porque ele não pode ser competente, maltratado como ele vem sendo maltratado pelos poderes públicos da sociedade burguesa (Freire; Teófilo, 1988, p. 6).

Nesse contexto, Freire sublinha a importância da responsabilidade do professor não apenas no domínio dos conteúdos, mas também na habilidade de mediá-los de maneira significativa, levando em consideração a prática de “ensinar aprendendo”. A narrativa de

Freire enfatiza, assim, a natureza multifacetada e desafiadora do fazer docente, que abrange não somente a instrução eficaz, mas também a coragem de questionar e resistir em prol de uma educação comprometida com a emancipação e a mudança social.

Para tanto, Freire (1988) destaca a importância da coragem e da disposição para lutar por uma educação autêntica, mesmo em meio às pressões externas e aos desafios institucionais. Portanto, defende que o ato de ensinar envolve uma dimensão ética e política onde o professor desempenha um papel ativo e, conseqüentemente, de resistência.

O ato de ensinar aprendendo supera a hierarquia tradicional entre professores e estudantes, tornando-se capaz de promover, por um lado, a construção coletiva/colaborativa do conhecimento e, por outro lado, a desconstrução de narrativas dominantes, que, entre outras coisas, subverte o professor como detentor do saber. Ao reconhecer a diversidade de vozes na sala de aula, essa concepção fortalece a consciência crítica dos alunos, capacitando-os a analisar a realidade com profundidade e a desafiar discursos e práticas hegemônicas. Diante dos atuais desafios educacionais do Brasil, essa abordagem se revela uma ferramenta potente que promove e valoriza a diversidade, além de contribuir para uma educação mais autêntica, libertadora e emancipatória.

### **3.3. Curiosidade**

A curiosidade é um impulso essencial para a busca e construção do conhecimento e para a compreensão do ambiente que nos cerca (Freire, 1997). Ela representa um desejo de fazer questionamentos, explorar novas ideias e encontrar respostas para indagações, configurando não apenas uma inclinação trivial por informações, mas uma qualidade importantíssima dos sujeitos, uma vez que conduz a uma reflexão crítica e aprofundada das dinâmicas inerentes aos contextos vivenciados. Sendo assim, indo além de um mero interesse superficial, a curiosidade é uma qualidade que impulsiona a compreender e transformar o mundo, desempenhando um papel vital na educação, ao fomentar o pensamento crítico e a busca constante pelo conhecimento (Freire, 1998).

Além disso, a curiosidade não deve ser encarada apenas como uma característica individual, mas também enquanto um componente essencial na educação, tanto para professores quanto para os estudantes. Os docentes devem ser curiosos, como também devem nutrir, incentivar e valorizar a curiosidade dos estudantes, estimulando-os a fazer perguntas, questionar, explorar diferentes perspectivas e buscar ativamente o conhecimento. Segundo a visão freireana, a curiosidade desempenha um papel fundamental

## *O pensamento pedagógico de Paulo Freire acerca da prática docente: revisitando o legado do educador*

na aprendizagem significativa, motivando os estudantes a se envolverem de forma profunda, incisiva e interativa com o conteúdo (Freire, 1997). Em diálogo com Papert, Freire enfatiza a sua defesa em prol de: “[...] uma pedagogia da curiosidade [...] uma pedagogia da pergunta e não da resposta. Que é justamente a pedagogia que se funda nessa curiosidade sem a qual não há pedagogia e que aumenta essa curiosidade” (Freire; Papert, 1996, p. 1).

Tal afirmação ressalta a importância da curiosidade no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração que Freire defende uma abordagem pedagógica que estimule a curiosidade dos estudantes, promovendo um ambiente no qual a formulação de perguntas e a busca por respostas sejam incentivadas. Nessa perspectiva, a aprendizagem não se trata de fornecer respostas prontas, mas sim de cultivar e fomentar a exploração do conhecimento.

Por outro lado, Freire e Son (1998) enfatizam que falta à educação no Brasil a curiosidade epistemológica, havendo, nesse contexto, um modo muito autoritário ao se impor ideias e conhecimentos.

Diante do exposto, há que se refletir a respeito da prática docente e da sua relação com a curiosidade, conforme explanado por Freire. No que concerne a este aspecto, verifica-se, de forma geral, um certo descaso com o fazer docente, quando a sua autonomia e postura embasada na curiosidade não são respeitadas. Casos como estes podem ser observados, por exemplo, na elaboração e, muitas vezes, na imposição de planos/documentos curriculares para que o professor siga, sem questionar, como se se tratasse de uma “receita de bolo”, por assim dizer. Nesse aspecto, Freire afirma:

Veja bem, não estou condenando materiais que ajudem o professor a se tornar melhor professor. Não, isso a gente tem que ter, mas o que eu acho é que isso só funciona, na medida em que, eu exercito a curiosidade crítica do educador. No fundo, tudo o que a gente precisa é o que eu chamo de formação permanente do educador e, a formação permanente do educador passa pela reflexão crítica que o educador exerce sobre sua prática, quer dizer, é discutindo a prática e não lendo bilhetes da equipe que você, que você forma o educador (Freire e Son, 1998, p. 12).

Dessa maneira, o professor precisa assumir o seu lugar de forma ativa e crítica, entendendo que seu papel não é apenas reproduzir planos, cartilhas e outros materiais prontos. É necessário, portanto, que os professores sejam sujeitos que busquem conhecimento e que sejam autônomos na construção e mediação de saber, pois “[...] um professor que não exerce a curiosidade está equivocado” (Freire, 1991b, p. 1). Diante disso, verifica-se a estreita relação entre a curiosidade e o exercício da prática educativa

progressista. No que se refere à postura dos docentes, Freire considera ser importante que os mesmos:

[...] valorizem a unidade teoria-prática, professores curiosos que respeitem a linguagem da criança, que pensem rigorosamente sem abandonar a poesia, que proponham uma forma científica de pensar o mundo, sendo assim capazes de fazer uma reflexão crítica sobre a sua própria prática (Freire, 1989d, p. 1).

Assim, é imprescindível enxergar e compreender a curiosidade epistemológica em sua possibilidade de fortalecer e propiciar as bases para a constituição/mediação do conhecimento, compreendendo a importância da formação/atuação de docentes capazes de refletir sobre a própria prática, incentivando e valorizando uma prática educativa crítica, inovadora e transformadora.

Além disso, é necessário o professor esteja disposto a ouvir as perguntas e estimular a curiosidade dos estudantes, pois além de ter um pensamento crítico, é preciso estar aberto a diferentes formas de aprender. Para entender melhor como os estudantes cultivam sua curiosidade, deve-se considerar os contextos, processos e dinâmicas por trás da realidade em voga, pois a curiosidade humana é moldada pelas condições sociais, espaciais, econômicas, históricas e culturais em que as pessoas vivem (Freire, 1997). Essa curiosidade é o que motiva a aprender e serve como a base para construção do conhecimento.

É crucial que a curiosidade transcenda sua espontaneidade ligada ao senso comum e adote um rigor metodológico, permitindo uma percepção mais aprofundada e ampla da realidade além do contexto imediato entre educador e aprendiz. Essa transformação instiga os professores a fomentar o desenvolvimento pedagógico ao promover o pensamento crítico que eleva a curiosidade ingênua a um nível epistemológico, ao mesmo tempo em que reconhece a importância das emoções, sensibilidade, afetividade e intuição (Freire, 1998).

Sendo assim, a ênfase na curiosidade não é somente um impulso natural, mas também uma ferramenta metodológica que, na atualidade da educação, desempenha um papel fundamental. Quando cultivada, a curiosidade, pode ter um impacto significativo na sociedade contemporânea, ao impulsionar a inovação, a resolução de problemas e a análise reflexiva das dinâmicas e problemáticas socioespaciais, socioambientais, políticas, econômicas, educacionais, tecnológicas, entre outras. A curiosidade promove a capacidade de questionar, explorar e reimaginar soluções, permitindo que os sujeitos contribuam de maneira mais eficaz para o desenvolvimento dos mais variados espaços geográficos em que estão inseridos, considerando desde as micro as macro escalas e as suas interconexões (Callai, 2005).

### **3.4. Dialogicidade**

Quando se fala em perspectiva de educação libertadora e transformadora em Freire, a dialogicidade é um ponto primordial, pois o diálogo deve fazer parte do movimento e do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, conforme defendia o autor, ninguém aprende sozinho, mas a partir do diálogo, pois sem este não há construção do conhecimento, somente a mera transmissão de conteúdo.

É através da dialogicidade que o professor media o contato do estudante com o mundo, com as ideias e compartilha distintas experiências. Por isso, Freire (1962, p. 45) enfatiza que a “[...] atividade docente que não comunique e não seja em si mesma uma forma também criadora e recriadora tende a estagnar-se pela sua inautenticidade”. De forma complementar, Freire (1962) é incisivo ao criticar a falta de dialogicidade ou a transformação do ato de ensinar em mero comunicado:

Na verdade, a atividade docente há de ser, sob pena de trair a “abertura” ontológica do homem, eminentemente comunicativa. Se perde o sentido de comunicação e se reduz a comunicados, perde igualmente a atividade docente a significação formadora que a natureza humana lhe reclama (Freire, 1962, p. 45).

Torna-se evidente que a concepção freireana enfatiza a importância fundamental da comunicação no movimento de ensino e aprendizagem. A prática educativa deve ser profundamente comunicativa, ou seja, deve envolver um diálogo autêntico e contínuo entre os sujeitos envolvidos. Essa abertura ontológica do ser humano refere-se à nossa capacidade de se conectar, compreender e se desenvolver por meio da comunicação.

Quando o processo educativo perde essa dimensão de comunicação genuína, ele também perde sua capacidade de ser formativo e transformador. Isso significa que a atividade docente deve ser um diálogo constante, promovendo a troca de ideias, experiências e perspectivas. É essa abordagem comunicativa e dialógica que enriquece a educação, permitindo que os estudantes se tornem agentes na construção do conhecimento e na transformação de suas próprias realidades (Freire, 1978). Por isso, para haver um processo educativo mais progressista, democrático e humano, o professor necessita ter o diálogo como elemento central e articulador das ideias dentro da prática educativa, promovendo assim um processo de ensino aprendizagem mais próximo da realidade dos estudantes. Nesse cenário, Freire; De Sousa e Cortella (1992, p. 3) entendem que:

A dialogicidade das relações no processo de construção de conhecimento não é válida somente para a relação professor/aluno, porque pacotes pedagógicos -

tradição em nosso país - não permitem a transformação do trabalho de cada educador, ao fechar a porta, da sala de aula, realiza cotidianamente com seus alunos.

O exposto pressupõe que a dialogicidade, fundamental na construção de conhecimento, não deve se limitar à relação entre professor e estudante, mas deve ir além, tendo em vista os diversos entraves para que esta prática possa se efetivar no cotidiano da sala de aula e fora dela, a exemplo de abordagens pedagógicas tradicionais baseadas em pacotes pré-preparados que podem obstruir a transformação educacional.

Freire; De Sousa e Cortella (1992), alertam para a rigidez dessas abordagens, sublinhando a necessidade de fomentar uma educação mais flexível, inovadora e contextual, que promova um diálogo colaborativo e uma aprendizagem mais significativa. É importante, portanto, incentivar a troca aberta de ideias entre professores e alunos, com vistas a adaptar o ensino às necessidades individuais, coletivas e às necessárias mudanças sociais, além de outras contribuições possíveis resultante das práticas dialógicas.

Na conjuntura social e educacional atual, com a intensificação dos processos inerentes ao que Milton Santos (Santos; Silveira, 2008) denominou de “Meio Técnico-Científico-Informacional”, a dialogicidade assume, então, uma importância ampliada diante da crescente velocidade das informações e da abrangente diversidade de perspectivas presentes na sociedade. A realização e a intensificação dos diálogos não apenas fomentam a construção do conhecimento e a compreensão da realidade, levando em conta as suas complexidades, mas também estimulam a capacidade crítica de discernimento acerca das diferentes fontes de informação, sendo possível incentivar também a interpretação das nuances das diversas ideias e práticas sociais em constante transformação.

Ao incentivar o respeito mútuo e a troca construtiva de pontos de vista, a dialogicidade torna-se uma ferramenta essencial para nutrir uma educação verdadeiramente inclusiva e para preparar os indivíduos para contribuírem de maneira embasada e ponderada com os debates e desafios que caracterizam o mundo contemporâneo em rápida mudança.

Por isso, romper com modelos educacionais rígidos e centrados exclusivamente no professor é fundamental para cultivar o pensamento crítico e atender às necessidades individuais e coletivas de variados tipos (sociais, econômicas, educacionais, entre outras). Assim, promover e praticar a dialogicidade não apenas aprimora a relação entre professores e alunos, mas também contribui para uma educação mais vinculada às demandas do mundo contemporâneo.

### **3.5. Autoridade docente**

## *O pensamento pedagógico de Paulo Freire acerca da prática docente: revisitando o legado do educador*

A autoridade do professor não deve se basear na imposição de conhecimento ou exercício arbitrário de poder sobre os estudantes. Em vez disso, ela deve se construir através de diálogo, respeito mútuo e abordagem participativa, concebendo a relação como uma parceria recíproca, na qual ambos desempenham papéis dinâmicos no processo de ensino e aprendizagem. A autoridade do professor é expressa ao estimular a reflexão crítica, fomentar discussões e encorajar a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, levando em conta suas experiências e perspectivas individuais (Freire, 1989d).

Para o educador Paulo Freire, a prática educativa é, entre outras coisas, um processo que advém de experiências e saberes prévios. Dessa forma, segundo o autor, é necessário entender “[...] cada vez melhor a prática, através de uma reflexão crítica sobre ela. No sentido, então, de melhorar a futura prática” (Freire; Leite; Faúndez, 1978, p. 58). Nesse contexto, Freire defende que:

É preciso que o educador ou a educadora crie durante sua prática, certas qualidades ou certas virtudes que fazem parte de uma opção democrática. Por exemplo, como é que eu posso fazer o discurso da democracia tendo a prática do autoritarismo. Essa inconsistência, essa contradição entre o que eu digo e o que eu faço é uma coisa que precisa ser superada (Freire, 1989d, p. 96).

Nessa perspectiva, o professor deve possuir qualidades indispensáveis à autoridade em suas relações durante sua prática educativa. A segurança da autoridade docente em sala de aula é um dos elementos constitutivos essenciais para o bom e efetivo desempenho de sua atividade e está ligada diretamente à competência profissional (Freire, 1989d). Contudo, ele também deixa claro que isso não é determinado pela competência científica. Na verdade, um professor que não tenha competência profissional para exercer o seu papel com autoridade acaba inabilitando-a:

[...] o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor e da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (Freire, s.d., p. 129).

Incisivamente, o autor reforça com veemência que a incompetência profissional compromete a autoridade do professor e sua habilidade de liderar a classe. Nessa perspectiva, para que se estabeleça um ambiente educacional saudável, o professor deve estar minimamente preparado para conduzir as atividades no processo de ensino-aprendizagem.



A autoridade do professor deriva não apenas do domínio do conhecimento técnico, mas também da aptidão para criar um ambiente de respeito mútuo, de abertura ao diálogo e de estímulo à participação ativa dos estudantes (Freire, s.d.). Portanto, a busca constante pela competência profissional, nos termos expostos, é crucial para fortalecer a influência positiva do professor na formação dos alunos e para cultivar uma dinâmica de aprendizado enriquecedora.

Outra qualidade ligada à autoridade, que deve ser levada em consideração, é a generosidade. Para Freire, se o professor não for generoso nas trocas em sala de aula a sua tarefa enquanto educador acaba sendo depreciada, pois “Não há nada que mais inferiorize a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez com que se comporte” (Freire, s.d., p. 129). A generosidade deve ser praticada numa perspectiva coerentemente democrática, sem impor, mas dando a liberdade para os educandos no processo de ensino e aprendizagem.

Em sua prática educativa, o professor necessita compreender a importância da não dissociação do ensino dos conteúdos da formação ética dos estudantes, como também precisa estar ciente e evitar sempre que possível: “[...] separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender” (Freire, s.d., p. 129). Assim, nenhum destes termos (e a sua dimensão prática) podem ser concebidos de maneira separada, ou seja, de forma mecanicista, visto que se trata de pares dialéticos. A esse respeito é preciso considerar também que:

[...] Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que “falo” desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido” (Freire, s.d., p. 30).

Nessa conjuntura, Freire defende que não se pode ser professor se o docente não for capaz de definir a sua prática pedagógica e de se posicionar. O educador deve, nesse sentido, estar apto a defender: “[...] autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda” (Freire, s.d., p. 132). Diante disso, Freire, se posicionava: “Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais [...]” (Freire, s.d., p. 132).

Complementarmente, na concepção freireana, não é possível ser professor se o sujeito não se vê como sendo apto a ensinar os conteúdos de uma disciplina específica, considerando

a necessária preparação e a indissociabilidade entre a docência e a pesquisa. Por isso, tão necessário quanto o ensino dos conteúdos, "é o meu testemunho ético ao ensiná-los. E a decência com que o faço. E a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade" (Freire, s.d., p. 132).

A partir da discussão, Freire destaca a relevância da mediação e da construção de conhecimentos embasados na ética e na decência, enfatizando que o testemunho como professor é tão importante quanto o ensino dos conteúdos. O autor ressalta, ainda, a necessidade de o docente se posicionar perante a realidade, o fazer pedagógico e as dinâmicas relacionadas, além de considerar a importância do compartilhamento dos resultados provenientes da preparação científica com humildade, evitando qualquer arrogância.

### **3.6. Formação ética e política**

A formação ética e política é uma dimensão essencial e indissociável da prática educativa e trata-se de uma abordagem muito valorizada no pensamento e nas práticas pedagógicas freireanas. Desse modo, Freire expõe que é necessário:

Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos [...] (Freire, s.d., p. 130).

Isso significa que o ato de ensinar está ligado, dentre outros aspectos, à prática do respeito mútuo entre o professor e o estudante. Assim, deve-se evitar a separação do ensino dos conteúdos da formação ética dos alunos, bem como evitar adotar narrativas e práticas que desvinculem a teoria da prática, a autoridade da liberdade, ou o aprendizado do ensino. Essa postura, de acordo com Freire, não se limita a discursos vazios, mas exige que o professor viva concretamente os princípios éticos que defende em sua relação com os educandos (Freire, s.d.). Diante disso, Freire (s.d) discorre sobre a importância de:

[...] saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicamente separado, um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos.

Para tanto, a responsabilidade ética e política do professor transcende a sala de aula e estende-se à sociedade como um todo. Os professores têm o direito e o dever de lutar pela

melhoria da qualidade da educação em seu país e pelo aprimoramento das suas práticas. No entanto, essa luta não deve se limitar a aspectos materiais, mas deve também incluir a busca pela construção de uma educação mais justa e humanizadora (Freire, 1996).

É importante reforçar que a formação ética e política, e a sua vinculação com a prática docente, vai além do ensino de conteúdo. Envolve a vivência dos princípios éticos e o compromisso com a formação integral dos estudantes, respeitando suas individualidades, valorizando as diversidades, incentivando a autonomia e a generosidade, promovendo, dessa forma, um ambiente de diálogo e reflexão. Freire (Freire, s.d., p. 2) sinaliza que a responsabilidade ética e política do professor:

[...] é hoje uma coisa pela qual a gente tem que lutar. O professor tem todo o direito e o dever de brigar pela sua melhora, mas tem o direito, tem o dever, sobretudo, de brigar pela melhora da educação de seu país, de seu povo. Eu não posso, como educador, brigar apenas para ganhar mais, mas eu devo brigar para poder trabalhar melhor. Então, essa responsabilidade ética, que é política, é indispensável hoje ao educador.

Nesse sentido, é fundamental ressaltar que os professores possuem uma grande responsabilidade, que abrange tanto a ética quanto a política. Sua tarefa vai além de buscar melhorias individuais, visto que também têm o dever de lutar pela melhoria da educação e da sociedade de forma geral, visando beneficiar todas as pessoas (Freire, s.d.). Fato este que implica dizer que o professor não deve se concentrar somente em exigir salários mais justos, o que é também muito válido dentro do contexto de luta pela valorização docente, mas também se empenhar na criação de condições favoráveis de trabalho e de um ambiente de aprendizado mais eficaz e inclusivo, considerando a importância formação ética e política e seu papel enquanto docente na atualidade.

#### **4. Considerações finais**

A partir das análises realizadas neste estudo, emerge, aqui, a síntese das análises empreendidas com relação ao pensamento pedagógico de Paulo Freire, com ênfase na prática docente. Ao explorar questões, recorrentes no pensamento freireano, como: a criticidade, a dialogicidade, a autoridade do professor e a formação ética e política, a pesquisa constata a amplitude e a profundidade das contribuições de Freire para a educação de forma geral e para a contemporaneidade e realidade brasileira, de modo particular.

Freire advoga por uma educação na qual professores e alunos colaborem na construção conjunta do conhecimento, promovendo, assim, uma relação horizontal e colaborativa entre os sujeitos. Sua visão dialogal e participativa enriquece as práticas

## *O pensamento pedagógico de Paulo Freire acerca da prática docente: revisitando o legado do educador*

educacionais, estimulando a capacidade de análise crítica, o respeito pela diversidade de ideias e a construção conjunta do conhecimento. Diante disso, a necessária ênfase no autêntico diálogo como impulsionador do conhecimento torna-se fundamental, tendo em vista a dimensão interativa da aprendizagem.

A contribuição significativa desta pesquisa para a área educacional é evidenciada ao destacar a rigorosidade e contemporaneidade das concepções freireanas, através de um cabedal teórico e documental ainda pouco difundido. Ao incorporar essas fontes menos convencionais, a pesquisa ganha em profundidade e complexidade, refletindo mais fielmente a natureza multifacetada do pensamento freireano.

Ao reafirmar e discutir a prática educativa a partir de questões relacionados ao professor progressista e democrático, à relação entre ensino e aprendizagem, à dialogicidade, à autoridade do professor construída através do diálogo e à formação ética e política, amplia-se a compreensão da aplicabilidade prática desses princípios. Freire não apenas concebeu um paradigma educacional, mas também ofereceu ferramentas tangíveis para a promoção de uma educação mais humanizadora e consciente.

As implicações práticas da investigação são significativas. As ideias de Freire, evidenciadas a partir das descobertas trazidas neste estudo, instigar professores a repensar as abordagens convencionais, no que se refere ao fazer docente. Os resultados ora apresentados inspirar a criação de ambientes de aprendizado que valorizem a interação autêntica, tendo em vista que a autoridade é construída através do respeito mútuo entre professores e estudantes. Essa abordagem tende a contribuir positivamente para a qualidade da educação, formando cidadãos mais conscientes, críticos e engajados.

Contudo, é importante reconhecer as limitações inerentes ao desenvolvimento desta pesquisa. A análise, em função do seu escopo, baseou-se em uma amostra específica de materiais relacionados a Paulo Freire, o que pode ter restringido ou limitado a investigação no que se refere a algumas perspectivas e abordagens. Além disso, a natureza complexa das questões educacionais demanda investigações mais abrangentes, que levem em consideração uma variedade de contextos e perspectivas. Por outro lado, é importante lançar mão de pesquisas, análises e debates como estes, tendo em vista a dimensão da sua pertinência à educação e à sociedade de maneira geral, sem deixar de considerar a necessidade premente de desdobramentos e aprofundamentos sobre o tema abordado.

Em última análise, este estudo reitera a importância da abordagem de Paulo Freire na e para a educação. Suas ideias, ao enfatizar a dialogicidade, a autoridade fundamentada no diálogo e a formação ética e política, não apenas continuam relevantes, mas também apontam para um caminho promissor em direção a uma educação mais equitativa, justa e inclusiva. O legado de Paulo Freire pode inspirar professores e pesquisadores a trabalhar juntos para criar um ambiente educacional que prepare os estudantes para que se tornem cidadãos críticos e agentes de mudança em um mundo em constante evolução.

Finalmente, este artigo assume uma importância substancial ao desempenhar um papel essencial na salvaguarda, preservação e disseminação dos registros documentais de Paulo Freire. Não apenas se empenha em conservar a memória documental de Freire, mas também visa apreciar e compartilhar as suas contribuições educacionais, tornando-as mais acessíveis.

### Referências

Acervo Paulo Freire - Repositório digital. **Instituto Paulo Freire**, 2024. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/o-acervo-paulo-freire> Acesso em: 03 mar. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

CALLAI, HELENA COPETTI. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos Cedex**, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5 ed. [rev.] - São Paulo: Saraiva, 2006.

FREIRE, Paulo. O Professor Universitário como Educador. **Estudos Universitários**, Recife, n. 1, p. 45-47, jul./set. 1962. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1135>. Acesso em: 13 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. Une Pédagogie de la liberté. **Preuves**, Paris, 14, p.47-55, 2e tri. 1973. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4660>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FREIRE, Paulo; LEITE, Ligia Chiappini Moraes; FAÚNDEZ, Antônio. **Encontro com Paulo Freire**. Genebra, 1978. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/90053> Acesso: 02 dez. 2021.

FREIRE, Paulo; TEÓFILO, José Ivan. Educação libertadora: entrevista feita com Paulo Freire por Ivan Teófilo. **Revista de Educação AEC**. Suplemento Educação. [S.l.], p. 2-11, jan./mar. 1988. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/4a85d5d3-531c-4c2c-a93b-72545effd6b4/content>. Acesso em: 12 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Quem é Paulo Freire no atual contexto brasileiro?** 1989a. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2489>. Acesso em: 25 nov. 2021.

*O pensamento pedagógico de Paulo Freire acerca da prática docente: revisitando o legado do educador*

FREIRE, Paulo; FRARE, José Luiz; SOUZA, Hamilton. Entrevista: Paulo Freire. **Revista Nova Escola**. 1989b. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4380>. Acesso em: 22 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. Educação: o sério compromisso de arriscar. **UTE - Informa**, Minas Gerais, n. 27 fev. 1989c. Entrevista concedida a autor desconhecido. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/e6a436d3-7513-47b4-8b17-d4ce8bof5d95/content>. Acesso em: 17 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Construindo a educação pública popular**. 1989d. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/9f56c07a-a6c9-4210-bega-13e1a00faf9dc/content>. Acesso: 18 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Entrevista de Paulo Freire para o Jornal dos Professores**. 1991a. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/4382>. Acesso em: 07 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991b.

FREIRE, Paulo; DE SOUSA, Luiza Erundina; CORTELLA, Mário Sérgio. Aos que fazem conosco a Educação pública de qualidade em São Paulo. Gabinete do Prefeito. In: **Diário Oficial do Município**. São Paulo, 1992. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2233>. Acesso em: 10 out. 2021.

FREIRE, Paulo. Ensinar, aprendendo. **O Comunitário**, Campinas, v.6, n.38, mar. 1994, p. 6-9. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3010>. Acesso em: 18 dez. 2021.

FREIRE, Paulo; PAPERT, Seymour. Freire e Papert discutem a pedagogia dos tempos globais. **Jornal da tarde**, São Paulo, 20 jan. 1996. Caderno de sábado. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/ac9c9601-24ef-4efb-846e-657a9a533078/content>. Acesso em: 17 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **O homem que amava intensamente**. Entrevista cedida a Carlos Alberto Torres. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 32-37, ago./out. 1997. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/f1e007fo-975d-4257-96f1-f643bab44aab/content>. Acesso em: 13 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educación y participación comunitaria**. Tarea, Perú, n. 41, p. 29-33, mar. 1998. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/3503ed59-e7c3-46a3-9a67-e00ea878c94d/content>. Acesso em: 24 set. 2021.

FREIRE, Paulo; SON, Lucia. **Transcrição 1**: FITA N° 11.254.3(1) 1998. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2482>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. **Revista de Educação**. (s.d.). Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3159>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. Compromisso ético e compromisso político das autoridades e dos educadores. **Fazenda Escola**, Uberaba, v.4, n. 5.]. (s.d.). Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1121>. Acesso em: 30 out. 2021.

GADOTTI, Moacir. Por que celebrar o centenário de Paulo Freire? **Jornal da USP**. São Paulo, p. 1-2. 17 set. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/por-que-celebrar-ocentenario-de-paulo-freire/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERCHEUI, Magda David; FREIRE, Paulo. Diálogo com Paulo Freire. **Jornal do Campus**, São Paulo, 16 jul. 1987. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/033cf8ab-2b30-4829-abb1-dc808c082176/content>. Acesso em: 17 ago. 2023.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-24, nov. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7597>. Acesso em: 05. abr. 2022.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, 15, v.14, n.01, p. 09 – 34 jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27365>. Acesso em: 05 abr. 2022.

SAUL, Ana Maria. Ensino e pesquisa na PUC - SP marcam 20 anos de presença/ausência de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 119-133, Maio./Ago. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8962>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23a ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

## Notas

---

<sup>i</sup> O Repositório Digital Centro de Referência Paulo Freire - Acervo Paulo Freire tem como missão armazenar, preservar, disseminar e compartilhar a produção intelectual do educador Paulo Freire contribuindo para democratizar o acesso ao conhecimento técnico-científico, proporcionando visibilidade e rápida disseminação do pensamento freireano por meio de textos, áudios, vídeos e imagens (Instituto Paulo Freire, 2024).

<sup>ii</sup> Os “artigos” são textos escritos por Freire e que, à época, foram publicados em revistas acadêmicas, jornais ou outros meios de comunicação. Geralmente, se tratam de textos mais curtos e focados em tema específico.

## *O pensamento pedagógico de Paulo Freire acerca da prática docente: revisitando o legado do educador*

<sup>iii</sup> As “entrevistas”, aqui consideradas, referem-se aos diálogos transcritos e mais estruturados entre o autor e outras pessoas / entrevistadores. As conversas ocorriam em contextos formais ou informais e permitem uma exploração mais aprofundada das ideias de Freire.

<sup>iv</sup> “Legislação” refere-se a textos publicados em meios oficiais, como leis, decretos, regulamentos e políticas governamentais.

<sup>v</sup> Os “diálogos” são uma coletânea de conversas e intercâmbios (transcritos) que o autor teve com diversos indivíduos ao longo de sua trajetória, nos quais constam trocas abertas e francas de ideias, permitindo que vozes diversas se entrelacem com sua perspectiva.

<sup>vi</sup> A expressão “com clareza patética”, empregada neste trecho, significa que algo é extremamente nítido, de forma exagerada. Nesse contexto, a utilização dessa expressão enfatiza que a ideia defendida é tão evidente que não deixa espaço para dúvidas.

### **Sobre os autores**

#### **Luciete da Silva Sousa**

Mestranda do Programa de Pós - Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGECEM da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAA. Pedagoga formada pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE. Membro do Grupo de Pesquisa, Ensino, Extensão e Inovação em Paulo Freire – GPEEIPF da UFAPE. Pesquisadora nas áreas de currículo, profissionalização docente e formação de professores de Ciências. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7208-802X>. E-mail: [luciete.sousa@ufpe.br](mailto:luciete.sousa@ufpe.br).

#### **Anderson Fernandes de Alencar**

Mestre e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Pedagogo pela Universidade Federal da Paraíba / UFPB. Foi membro e consultor do Instituto Paulo Freire, no qual coordenou a área de tecnologia, o setor de memória institucional e a Universitas Paulo Freire. Professor da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco e líder do grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa, Ensino, Extensão e Inovação em Paulo Freire da UFAPE, coordenador geral do Laboratório Multidisciplinar de Tecnologias Sociais e atua como professor permanente e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial da UFRPE, em nível de doutorado, área interdisciplinar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1539-1775>. E-mail: [anderson.alencar@ufape.edu.br](mailto:anderson.alencar@ufape.edu.br).

#### **Caline Mendes de Araújo**

Pós-Doutorado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Paraíba. Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, e Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba. Atualmente, é professora de Geografia na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE no curso de Licenciatura em Pedagogia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7038-8077>. E-mail: [caline.araujo@ufape.edu.br](mailto:caline.araujo@ufape.edu.br).

Recebido em: 09/03/2024

Aceito para publicação em: 22/09/2024