

# EDUCADOR-EDUCANDO E EDUCANDO-EDUCADOR: DIALOGICIDADE, PROBLEMATIZAÇÃO E PRÁXIS LIBERTÁRIA NA “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO” DE PAULO FREIRE

*EDUCATOR-STUDENT AND STUDENT-EDUCATOR: DIALOGICITY, PROBLEMATIZATION, AND LIBERATING PRAXIS IN PAULO FREIRE'S “PEDAGOGY OF THE OPPRESSED”*

Artigo recebido em: 3/11/2025

Artigo aceito em: 2/2/2026

**Waldyr Barcellos Júnior\***

\*Universidade Federal Fluminense (UFF), Miracema, Rio de Janeiro, Brasil  
[waldyr\\_barcellos@hotmail.com](mailto:waldyr_barcellos@hotmail.com)

**Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres\*\***

\*\*Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil  
[acclaudiaval@unb.br](mailto:acclaudiaval@unb.br)

**Jefferson Feliipe Jahnke\*\*\***

\*\*\*Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, Paraná, Brasil  
[jefefeliipe6@yahoo.com.br](mailto:jefefeliipe6@yahoo.com.br)

**Angélica Bittencourt Galiza\*\*\*\***

\*\*\*\*Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, Brasil  
[angelicagaliza@yahoo.com.br](mailto:angelicagaliza@yahoo.com.br)

**Rodrigo Oliveira Miranda\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil  
[ro.miranda87@hotmail.com](mailto:ro.miranda87@hotmail.com)

**Josy Helena Murcia\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Passos, Minas Gerais, Brasil  
[josymurcia@gmail.com](mailto:josymurcia@gmail.com)

**Josimar Soares da Silva\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil  
[soaresjosimar2009@gmail.com](mailto:soaresjosimar2009@gmail.com)

**João Derli de Souza Santos\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brasil  
[derli@unifebe.edu.br](mailto:derli@unifebe.edu.br)

**Lilia Virginia Dias Braga\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Ivy Ember Christian University, Teresina, Piauí, Brasil  
[tiadogabriel@gmail.com](mailto:tiadogabriel@gmail.com)

**Tiago Alves de Brito\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Itabaiana, Paraíba, Brasil  
[tiago.alves100.tb@gmail.com](mailto:tiago.alves100.tb@gmail.com)

**Fernando André de Oliveira Duarte\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Centro Universitário do Norte (UNINORTE), Manaus, Amazonas, Brasil  
[fernando@qqs.com.br](mailto:fernando@qqs.com.br)



**Edilene Almeida Carvalho\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Timon, Maranhão, Brasil  
[edialmeidac@gmail.com](mailto:edialmeidac@gmail.com)

**Francisco das Chagas de Mesquita Costa\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*University of Science and Technology, São Luís, Maranhão, Brasil  
[costa1917@gmail.com](mailto:costa1917@gmail.com)

**Rafael Amaral Oliveira\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, Santa Catarina, Brasil  
[rafaelamaraloliveira@unesc.net](mailto:rafaelamaraloliveira@unesc.net)

**Marcelo Perin\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Xaxim, Santa Catarina, Brasil  
[marceloperin.mp80@gmail.com](mailto:marceloperin.mp80@gmail.com)

The authors declare that there is no conflict of interest

## Resumo

Nas últimas décadas, o campo educacional tem questionado modelos pedagógicos centrados na transmissão unilateral de conteúdos, ressaltando a urgência de práticas formativas que valorizem o diálogo, a consciência crítica e a participação ativa dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire mantém vigor teórico e político ao propor uma relação horizontal entre educador e educando, sustentada pela dialogicidade como fundamento do ato educativo. Em *Pedagogia do Oprimido*, a dialogicidade é concebida como princípio estruturante da pedagogia freireana, pois institui a condição de sujeitos que ensinam e aprendem mutuamente na produção do conhecimento. O presente artigo tem como objeto de análise a relação “educador-educando e educando-educador”, compreendida como expressão concreta desse princípio e como eixo de uma práxis pedagógica libertária. Parte-se da seguinte pergunta de investigação: de que modo a dialogicidade, enquanto conceito fundante da pedagogia freireana, sustenta uma educação emancipadora baseada na problematização da realidade e na construção coletiva do saber? Teoricamente, fizemos uso central das obras de Paulo Freire (1970; 1992; 1997; 2011; 2013; 2015), auxiliados pelos trabalhos de Saviani (1996; 2008; 2011), Giroux (2005; 2011; 2024), Apple (1999; 2012; 2013; 2019), McLaren (1997; 2014; 2015), hooks (1994; 2000; 2003; 2010; 2018), Buber (1982; 2001), Habermas (1989), Marx (2015). A pesquisa é de cunho qualitativo (Minayo, 2007), bibliográfico e descritivo (2008) e com o viés analítico compreensivo (Weber, 1949). A investigação evidenciou que a dialogicidade constitui fundamento estruturante de uma pedagogia emancipadora ao redefinir o ato educativo como coprodução histórica do conhecimento entre

## Abstract

*In recent decades, the field of education has increasingly questioned pedagogical models centered on the unilateral transmission of content, highlighting the urgency of formative practices that value dialogue, critical consciousness, and the active participation of subjects in the teaching-learning process. In this context, Paulo Freire's thought retains strong theoretical and political relevance by proposing a horizontal relationship between educator and learner, grounded in dialogicity as the foundation of the educational act. In "Pedagogy of the Oppressed", dialogicity is conceived as a structuring principle of Freirean pedagogy, as it establishes the condition of subjects who teach and learn mutually in the production of knowledge. This article analyzes the "educator-student and student-educator" relationship, understood as a concrete expression of this principle and as the axis of a liberating pedagogical praxis. The study is guided by the following research question: how does dialogicity, as a foundational concept of Freirean pedagogy, sustain an emancipatory education grounded in the problematization of reality and in the collective construction of knowledge? Theoretically, the study is primarily based on the works of Paulo Freire (1970; 1992; 1997; 2011; 2013; 2015), supported by contributions from Saviani (1996; 2008; 2011), Giroux (2005; 2011; 2024), Apple (1999; 2012; 2013; 2019), McLaren (1997; 2014; 2015), hooks (1994; 2000; 2003; 2010; 2018), Buber (1982; 2001), Habermas (1989), and Marx (2015). The research adopts a qualitative approach (Minayo, 2007), with a bibliographic and descriptive design (2008) and a comprehensive-analytical perspective (Weber, 1949). The investigation revealed that dialogicity constitutes the structuring*

sujeitos críticos e participativos. Constatou-se que a superação da educação bancária depende da ressignificação da autoridade docente como mediação ética e intelectual orientada pelo diálogo. Observou-se que a problematização da realidade concreta conecta saber escolar e experiência social, fortalecendo sentidos formativos. Verificou-se que a construção coletiva do conhecimento amplia autonomia intelectual, participação democrática e consciência histórica. Conclui-se que a dialogicidade integra dimensão ontológica, ética e política da educação, sustentando práticas comprometidas com humanização e transformação social.

**Palavras-chave:** Dialogicidade. Pedagogia Freireana. Educação Emancipadora. Consciência Crítica.

*foundation of an emancipatory pedagogy by redefining the educational act as the historical co-production of knowledge among critical and participatory subjects. It was found that overcoming banking education depends on redefining teacher authority as an ethical and intellectual mediation guided by dialogue. The study also showed that problematizing concrete reality connects school knowledge and social experience, strengthening formative meanings. Furthermore, the collective construction of knowledge was found to expand intellectual autonomy, democratic participation, and historical consciousness. It is concluded that dialogicity integrates the ontological, ethical, and political dimensions of education, supporting practices committed to humanization and social transformation.*

**Keywords:** Dialogicity. Freirean Pedagogy. Emancipatory Education. Critical Consciousness.

## **1 INTRODUÇÃO: DIALOGICIDADE FREIREANA E A RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO COMO FUNDAMENTO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA LIBERTADORA**

Ao contemplar o cenário educacional contemporâneo em sua complexidade histórica e social, percebe-se que a escola se encontra imersa em um conjunto denso de contradições que extrapolam os muros institucionais e refletem tensões estruturais da própria sociedade, sobretudo aquelas relacionadas às desigualdades socioeconômicas, às disputas de poder em torno do conhecimento legítimo e às expectativas, muitas vezes conflitantes, acerca do papel formativo da educação. Nesse horizonte, não apenas se intensificam os questionamentos dirigidos aos modelos pedagógicos tradicionais – marcados pela centralidade da transmissão unilateral de conteúdos, pela rigidez curricular e pela hierarquização das vozes em sala de aula –, mas também se evidencia uma crise de sentido que fragiliza o vínculo entre escola, cultura e vida social. Em outras palavras, a instituição escolar passa a ser cobrada por promessas de mobilidade social e democratização do saber que, isoladamente, não pode cumprir, sobretudo quando permanece atrelada a práticas que reduzem o estudante à condição de espectador do próprio processo formativo. Assim, ao analisar criticamente essa lógica, torna-se incontornável reconhecer os limites da racionalidade pedagógica que transforma o ato de

ensinar em simples transferência de informações, esvaziando o caráter criador do conhecimento e obscurecendo sua dimensão política. Nessa direção, a crítica freireana permanece profundamente atual ao denunciar a desumanização presente nas práticas transmissivas, pois, como registra Freire, “[...] na prática ‘bancária’ da educação, antidialógica por essência, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação” (1993, p. 120), isto é, converte sujeitos históricos em recipientes passivos de conteúdos previamente definidos. Tal formulação permite compreender que a chamada educação bancária<sup>1</sup> não se restringe a um problema metodológico, mas constitui um dispositivo ideológico que naturaliza relações de poder e limita a emergência da consciência crítica. Além disso, cabe ressaltar que essa crítica pedagógica se articula a uma compreensão mais ampla das relações entre educação e estrutura social, o que impede qualquer leitura ingênua que atribua à escola um poder autônomo de transformação desconectado das condições históricas concretas. Desse modo, ao examinar o lugar da prática educativa no interior das dinâmicas sociais, Saviani observa que “[...] a educação, de elemento socialmente determinado, passa a ser veiculada como determinante das relações sociais” (2011, p. 17), evidenciando o equívoco de discursos que romantizam a escola como solução isolada para problemas estruturais. Assim sendo, ao articular crítica pedagógica e análise histórico-social, compreende-se que a crise contemporânea da educação não deriva apenas de falhas técnicas ou insuficiências didáticas, mas de contradições profundas entre “projeto educativo” e “projeto societário”, exigindo, portanto, referenciais teóricos capazes de reconectar formação humana, justiça social e transformação histórica.

[...] não é de estranhar, pois, que nesta visão ‘bancária’ da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais

---

<sup>1</sup> A chamada educação bancária, conceito formulado por Paulo Freire, caracteriza um modelo pedagógico em que o processo de ensino-aprendizagem é reduzido à lógica da transmissão unilateral de conteúdos, na qual o professor ocupa a posição de sujeito ativo que deposita informações e o estudante é concebido como recipiente passivo, destinado a armazenar e reproduzir saberes previamente definidos. Nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser compreendido como construção coletiva e histórica para assumir a forma de acúmulo mecânico de informações, descolado da experiência concreta dos educandos e de sua inserção no mundo social. Tal dinâmica reforça relações verticalizadas de poder, silencia a voz discente e inviabiliza o desenvolvimento da consciência crítica, pois transforma o ato educativo em mera operação técnica de memorização. Ao denunciar esse modelo, Freire evidencia que a educação bancária reproduz estruturas de dominação ao negar o diálogo, a problematização e a participação ativa dos sujeitos, convertendo a escola em espaço de adaptação e não de transformação social. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. Na medida em que esta visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (Freire, 1993, p. 68).

Por outro lado, ao aprofundar a análise das práticas escolares ainda dominantes, torna-se evidente que muitos sistemas de ensino permanecem ancorados em modelos pedagógicos tradicionais que privilegiam a memorização mecânica, a centralidade absoluta do professor e a fragmentação do conhecimento, o que, pouco a pouco, esvazia o sentido formativo da experiência educativa e enfraquece a relação viva entre saber e realidade. Essa estrutura, embora frequentemente apresentada como neutra ou eficiente, sustenta uma organização hierárquica do espaço pedagógico que silencia vozes, desvaloriza repertórios culturais diversos e reforça desigualdades já existentes fora da escola. Não se trata apenas de um problema metodológico, mas de uma concepção de ensino que transforma o currículo em roteiro fechado e o estudante em executor de tarefas, limitando a criatividade, a autoria e a participação crítica. Freire (1993, p. 120) afirma que “[...] o conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças”, evidenciando que o conhecimento autêntico emerge da realidade concreta dos sujeitos e não de prescrições externas descoladas de suas vivências. Quando essa premissa é ignorada, a escola passa a operar como instância de adaptação social, treinando comportamentos e competências úteis à manutenção da ordem vigente, em vez de promover leitura crítica do mundo. Consequentemente, instala-se uma crise de legitimidade institucional, pois estudantes oriundos de contextos socialmente vulnerabilizados não se reconhecem nos conteúdos ensinados, tampouco percebem a utilidade existencial do que aprendem. Saviani explicita essa tensão ao observar que “[...] a educação é, assim, uma relação de hegemonia alicerçada na persuasão” (2008, p. 71), o que revela que toda prática pedagógica envolve disputa de sentidos, valores e projetos societários. Dito isso, quando essa hegemonia se converte em imposição unilateral, perde-

se o caráter formativo da persuasão dialógica<sup>2</sup> e instaura-se a dominação simbólica<sup>3</sup>, responsável por produzir conformismo e despolitização. À medida que tais processos se naturalizam, a escola deixa de ser espaço de elaboração coletiva da experiência humana e passa a funcionar como engrenagem de reprodução cultural, distanciando-se de sua vocação pública. Nesse contexto, recuperar o sentido social da educação<sup>4</sup> implica reconfigurar a relação pedagógica, reconhecer os sujeitos como produtores de saber e recolocar o conhecimento a serviço da compreensão crítica da realidade histórica, fortalecendo práticas que articulem ensino, justiça social e emancipação humana.

Ademais, a permanência da lógica bancária na organização do trabalho pedagógico revela limites profundos à formação humana, pois transforma o ato de aprender em assimilação passiva de conteúdos previamente selecionados, desconsiderando a experiência histórica dos educandos e reduzindo o conhecimento a instrumento de adaptação social. Esse modelo, ainda dominante em muitas instituições, reforça a crença de que ensinar significa transferir “saber pronto”, o que empobrece a

---

<sup>2</sup> A dialogicidade, na perspectiva freireana, constitui o princípio fundante do ato educativo ao reconhecer o diálogo como condição ontológica da existência humana e como caminho ético-político para a produção do conhecimento. Diferentemente de práticas pedagógicas verticalizadas, a relação dialógica pressupõe o encontro horizontal entre sujeitos que, mediados pelo mundo, ensinam e aprendem mutuamente em um processo de construção coletiva de sentidos. O diálogo, nesse horizonte, não se reduz a mera conversação, mas configura uma prática crítica que articula escuta, palavra e reflexão sobre a realidade concreta, permitindo que educadores e educandos se reconheçam como sujeitos históricos capazes de interpretar e transformar o contexto em que vivem. Assim, a dialogicidade sustenta uma pedagogia comprometida com a humanização, com a superação das relações autoritárias e com a formação da consciência crítica, convertendo a educação em prática de liberdade. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

<sup>3</sup> A noção de dominação simbólica refere-se às formas sutis e socialmente legitimadas pelas quais relações de poder se reproduzem no interior da vida social por meio de valores, classificações e significados que passam a ser percebidos como naturais. Nessa dinâmica, os grupos dominantes conseguem impor suas visões de mundo, seus critérios de legitimidade cultural e seus modos de pensar como se fossem universais, produzindo consentimento e adesão mesmo entre aqueles que ocupam posições subordinadas. Trata-se, portanto, de um poder invisível que atua através da linguagem, da escola, da mídia e das instituições culturais, moldando percepções e disposições sem recorrer necessariamente à coerção física. Ao internalizar essas estruturas simbólicas, os sujeitos tendem a reconhecer como legítimas as hierarquias existentes, o que contribui para a manutenção das desigualdades sociais e para a reprodução das estruturas de dominação. Ver: Bourdieu, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

<sup>4</sup> Recuperar o sentido social da educação implica recolocar o processo formativo no horizonte das necessidades históricas da coletividade, compreendendo a escola não como espaço neutro de transmissão de conteúdos, mas como instituição social comprometida com a formação humana integral e com a democratização do saber. Nessa perspectiva, educar significa possibilitar que os sujeitos compreendam criticamente a realidade em que vivem, apropriando-se dos conhecimentos sistematizados para intervir de modo consciente nos rumos da vida social. Ao deslocar a centralidade de práticas meramente tecnicistas ou mercadológicas, a educação reassume sua função pública de mediação cultural e de formação para a cidadania, fortalecendo vínculos entre conhecimento escolar, experiência social e transformação histórica. Trata-se, portanto, de reafirmar a escola como espaço de socialização do saber elaborado e de construção de condições intelectuais que permitam a participação ativa dos indivíduos na vida democrática. Ver: Saviani, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

curiosidade intelectual e enfraquece a autonomia do pensamento. A sala de aula, nessa configuração, converte-se em espaço de silêncio disciplinado, no qual perguntas incômodas são evitadas e a problematização da realidade cede lugar à repetição mecânica. Freire abre uma ruptura decisiva com essa concepção ao afirmar que “[...] educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo” (1993, p. 120), indicando que ensinar e pesquisar constituem movimentos inseparáveis da produção do saber. A aprendizagem, portanto, deixa de ser recepção para tornar-se construção coletiva, implicando diálogo, escuta e reflexão crítica sobre a realidade concreta. Essa perspectiva desloca o centro da prática pedagógica, valorizando o encontro entre sujeitos que pensam o mundo e atuam para transformá-lo. Saviani (2008) reforça essa compreensão ao assinalar que “[...] educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si” (p. 71), o que evidencia que toda ação educativa carrega intencionalidades históricas e projetos de sociedade. A neutralidade docente, nesse sentido, revela-se uma ficção ideológica que oculta escolhas curriculares, prioridades culturais e disputas de poder. Persistir na educação bancária implica manter a escola como instância de conformação subjetiva, voltada à reprodução de hierarquias sociais e à legitimação de desigualdades. Dito isso, superar esse paradigma exige reconhecer o estudante como sujeito cognoscente<sup>5</sup>, produtor de sentidos e participante ativo do processo formativo, o que implica reorganizar tempos, espaços e metodologias de ensino. Trata-se, desse modo, de deslocar a “pedagogia do controle” para a “pedagogia do diálogo”, substituindo o depósito de conteúdos pela investigação compartilhada e pela leitura crítica da realidade social. Nesse movimento, a educação recupera sua dimensão ética, política e transformadora, reafirmando-se como prática social comprometida com a emancipação humana e com a democratização do saber.

Sob esse prisma ampliado, a crise de sentido da escola torna-se visível não apenas como dificuldade administrativa ou pedagógica, mas como expressão de um descompasso

---

<sup>5</sup> O sujeito cognoscente, na perspectiva crítica da educação, é compreendido como aquele que não apenas recebe informações, mas participa ativamente da produção do conhecimento ao interpretar, questionar e ressignificar a realidade em que está inserido. Diferentemente de concepções passivas de aprendizagem, essa noção reconhece que conhecer é um ato intencional, histórico e socialmente situado, no qual o indivíduo mobiliza experiências, linguagem e reflexão para construir sentidos sobre o mundo. Assim, o processo educativo deixa de ser mera transferência de conteúdos e passa a constituir-se como prática de interação entre sujeitos que pensam, dialogam e investigam a realidade concreta. Nessa dinâmica, o educando é reconhecido como sujeito epistêmico, capaz de problematizar sua própria experiência e de produzir saberes em diálogo com o educador, superando a lógica da recepção mecânica e afirmando o conhecimento como construção coletiva. Ver: Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

profundo entre instituição escolar e realidade social concreta, sobretudo em sociedades marcadas por desigualdades persistentes, exclusões históricas e assimetrias de acesso ao conhecimento. A promessa moderna de que a escolarização garantiria mobilidade social e democratização cultural esbarra, repetidas vezes, em práticas que ignoram as experiências de vida dos estudantes e tratam o currículo como sequência neutra de conteúdos descolados do cotidiano. Desse afastamento emerge um sentimento difuso de inutilidade do saber escolar, perceptível em salas de aula nas quais jovens não reconhecem vínculos entre o que estudam e os desafios que enfrentam fora dos muros institucionais. Freire (2014) reconhece essa fratura ao afirmar que “[...] quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados” (p. 83), indicando que o sentido da aprendizagem nasce do confronto crítico com a realidade vivida. O conhecimento, portanto, não floresce no isolamento abstrato, mas na relação dialógica entre experiência concreta e elaboração teórica, condição indispensável para que o estudo ganhe relevância existencial. A escola que ignora essa dimensão transforma-se em “espaço de passagem burocrática”, no qual diplomas substituem processos formativos e avaliações mensuram memorização em vez de compreensão crítica. Giroux adverte que “[...] a pedagogia não é apenas um conjunto de métodos de ensino, mas uma prática moral e política” (2011, p. 28), revelando que toda escolha curricular implica valores, visões de mundo e compromissos sociais. Essa compreensão desloca o debate educacional do campo meramente técnico para o terreno ético-político, evidenciando que neutralidade pedagógica funciona como máscara ideológica que preserva desigualdades. Logo, ao reconhecer a docência como prática situada historicamente, percebe-se que o trabalho educativo envolve disputa de narrativas, reconhecimento de vozes silenciadas e construção coletiva de sentidos. A ausência desse compromisso crítico aprofunda a distância entre escola e comunidade, reforçando a percepção de que o saber acadêmico pertence a poucos e não dialoga com as urgências sociais. Reverter tal quadro exige recolocar a educação no centro do debate público como direito social e prática cultural viva, capaz de articular formação intelectual, consciência histórica e participação democrática, restituindo à escola sua função humanizadora e transformadora.

Uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizemos, não apenas é irreal, mas perigosa. Pensar a educação independentemente do poder que a constitui, desgarrá-la da realidade concreta

em que se forja, nos leva a uma das seguintes consequências. De um lado, reduzi-la a um mundo de valores e ideais abstratos, que o pedagogo constrói no interior de sua consciência, sem sequer perceber os condicionamentos que o fazem pensar assim; de outro, convertê-la num repertório de técnicas comportamentais. Ou ainda, tomar a educação como alavanca da transformação da realidade (Freire, 2014, p.82).

Neste sentido, convém observar que, diante dessas tensões acumuladas, o pensamento de Paulo Freire assume centralidade incontornável no debate educacional contemporâneo, não apenas por sua densidade teórica, mas por articular ética, política e epistemologia em uma concepção de educação comprometida com a transformação social. Sua obra desloca o foco do “ensino como técnica” para o “ensino como prática” histórica situada, orientada pela humanização dos sujeitos e pela leitura crítica da realidade. Assim sendo, ao recusar a neutralidade e afirmar o caráter político do ato educativo, Freire recoloca o educador como intelectual comprometido com a emancipação humana, capaz de mediar processos formativos que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos. Freire abre esse horizonte ao declarar que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (1993, p. 68), indicando que a educação emerge do encontro entre sujeitos que interpretam e transformam a realidade compartilhada. Consequentemente, a aprendizagem deixa de ser ato solitário para tornar-se experiência coletiva de construção de sentidos, sustentada pela troca, pela escuta e pela problematização. Nessa chave, a prática docente ganha densidade ética, pois ensinar implica responsabilidade diante das condições concretas de vida dos educandos. Apple, ao discutir o papel social da escola, reforça essa dimensão ao afirmar que “[...] a educação está profundamente conectada às relações de poder que estruturam a sociedade” (2012, p. 23), evidenciando que o espaço escolar participa das disputas culturais e políticas que definem quais conhecimentos são legitimados. Essa compreensão impede visões ingênuas que tratam a escola como esfera isolada e reforça a necessidade de práticas pedagógicas críticas, sensíveis às desigualdades e comprometidas com justiça social. Nesta perspectiva, a atualidade da pedagogia freireana manifesta-se, então, na capacidade de articular teoria e prática, consciência e ação, linguagem e mundo, oferecendo fundamentos para uma educação que forma sujeitos capazes de interpretar sua realidade e intervir nela de maneira transformadora. Assim, ao recuperar a dimensão dialógica do ensino, Freire resgata a escola como espaço de encontro humano, onde aprender significa também reconhecer-se como agente histórico e participante ativo da vida social. Essa herança teórica mantém

vigor político e epistemológico, inspirando práticas educativas que valorizam autonomia intelectual, solidariedade coletiva e compromisso com a dignidade humana.

Nesse cenário de disputas simbólicas e materiais, ganha força a compreensão de que educar não se limita à instrução técnica, mas envolve a formação integral de sujeitos capazes de agir com autonomia, responsabilidade e consciência histórica. A pedagogia freireana permanece atual justamente por afirmar que ensinar implica compromisso ético com a libertação das pessoas de condições opressivas que limitam sua participação social. Nessa perspectiva ampliada, a educação como prática de liberdade ultrapassa a ideia de escolarização formal e se apresenta como experiência de humanização, na qual linguagem, cultura e política se entrelaçam no processo de construção do saber. Freire explicita essa dimensão emancipatória ao afirmar que “[...] a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (2014, p. 96), evidenciando que o trabalho pedagógico exige posicionamento diante das injustiças e sensibilidade diante das histórias de vida dos educandos. Ensinar, nesse sentido, implica arriscar-se ao diálogo, abandonar certezas rígidas e reconhecer o outro como sujeito legítimo de saber. Em ambientes educativos marcados por desigualdades profundas, essa postura transforma a sala de aula em espaço de encontro humano e reconstrução de sentidos, onde a aprendizagem nasce da interação entre experiências concretas e reflexão crítica. Hooks afirma que “[...] a sala de aula continua sendo o espaço de possibilidade mais radical da academia” (1994, p. 12), destacando que o ambiente escolar pode tornar-se território de transformação cultural e resistência política. Tal entendimento reforça a ideia de que a educação libertadora não ocorre por acaso, mas resulta de escolhas pedagógicas comprometidas com justiça social e democratização do saber. Professores que assumem essa tarefa deixam de atuar como meros transmissores de conteúdo e passam a mediar processos formativos que valorizam a escuta, a participação e a autoria discente. Esse reposicionamento ético-profissional ressignifica o ato de ensinar, conectando-o à produção de cidadania crítica e à construção coletiva de futuros mais igualitários. Reconhecer a educação como prática de liberdade implica, portanto, conceber o espaço escolar como território político de criação de possibilidades, no qual aprender significa também desenvolver consciência crítica, solidariedade e engajamento social transformador.

Vale destacar que a formação da consciência crítica constitui tarefa ética incontornável da docência, pois ensinar implica possibilitar que os sujeitos compreendam as condições históricas que moldam suas vidas e reconheçam-se como agentes capazes

de intervir na realidade. Educação, sob essa ótica, não se limita ao domínio de conteúdos disciplinares, mas envolve o desenvolvimento de capacidades reflexivas que permitam interpretar o mundo para além das aparências imediatas. Professores comprometidos com essa finalidade reorganizam práticas pedagógicas, metodologias e linguagens para favorecer análise, diálogo e construção coletiva de sentidos, superando rotinas mecânicas que reduzem o aprender à repetição. Freire sustenta essa exigência ao afirmar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1997, p. 47), ressaltando que o ato pedagógico precisa estimular curiosidade, investigação e autonomia intelectual. Ensinar passa, então, a significar mobilizar experiências, provocar questionamentos e incentivar a leitura crítica da realidade social. A prática docente ganha densidade formativa ao articular conteúdo e contexto, teoria e vivência, reflexão e ação transformadora. Giroux (2011, p. 34) afirma que “[...] os professores precisam ser vistos como intelectuais transformadores”, destacando que o trabalho educativo envolve posicionamento político e responsabilidade pública. Essa concepção amplia o papel do educador, deslocando-o da função técnica para uma atuação comprometida com justiça social e democracia cultural. A partir desse olhar, salas de aula orientadas por esse compromisso tornam-se espaços de debate, problematização e produção de sentidos compartilhados, fortalecendo a participação estudantil e o reconhecimento de múltiplas vozes. Importa afirmar que a consciência crítica não surge espontaneamente, mas resulta de mediações pedagógicas intencionais que conectam saber escolar e realidade histórica. Docência ética, nesse sentido, exige coragem intelectual, escuta sensível e abertura ao diálogo, reconhecendo que formar sujeitos críticos implica enfrentar conflitos, questionar consensos e construir horizontes emancipatórios coletivos.

Pensar a educação independentemente do poder que a constitui, desgarrá-la da realidade concreta em que se forja, nos leva a uma das seguintes consequências. De um lado, reduzi-la a um mundo de valores e ideais abstratos, que o pedagogo constrói no interior de sua consciência, sem sequer perceber os condicionamentos que o fazem pensar assim; de outro, convertê-la num repertório de técnicas comportamentais. Ou ainda, tomar a educação como alavanca da transformação da realidade. Creio que algumas observações podem e devem ser feitas a partir destas reflexões. Uma delas é a crítica que a mim mesmo me faço pelo fato de, em Educação como prática da liberdade, ao considerar o processo de conscientização, ter tomado o momento do desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação. O meu equívoco não estava, obviamente, em reconhecer a fundamental importância do conhecimento da realidade no processo de sua transformação. O meu equívoco consistiu em não ter tomado

estes polos – conhecimento da realidade e transformação da realidade – em sua dialeticidade. Era como se desvelar a realidade já significasse a sua transformação. (Freire, 2014, p. 16)

Desse modo, importa reconhecer que a dialogicidade ocupa posição fundante na pedagogia freireana, constituindo não apenas um método de interação didática, mas um princípio ontológico e político que redefine a própria natureza da relação educativa. Diálogo, nessa acepção, não significa mera conversação cordial, mas encontro crítico entre sujeitos que investigam o mundo de forma compartilhada, confrontando interpretações, reconstruindo sentidos e produzindo saber socialmente relevante. Logo, práticas pedagógicas orientadas por esse princípio rompem com o monólogo docente e instauram um espaço de escuta ativa, no qual perguntas ganham legitimidade e experiências de vida tornam-se matéria de reflexão coletiva. Freire (1993, p. 78) afirma que “[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo”, indicando que a linguagem é instrumento de leitura crítica da realidade e de intervenção transformadora. Ensinar e aprender deixam de ser atos isolados para compor um processo intersubjetivo no qual todos participam como sujeitos cognoscentes. Relações educativas orientadas pelo diálogo favorecem construção de confiança, circulação de vozes e reconhecimento mútuo, elementos indispensáveis para uma formação democrática. Buber inicia essa compreensão ao afirmar que “[...] toda vida verdadeira é encontro” (2001, p. 17), sublinhando que o humano se constitui na relação com o outro e não na afirmação solitária do eu. Essa visão filosófica sustenta a ideia de que o espaço escolar precisa cultivar vínculos autênticos, nos quais presença, escuta e reciprocidade fundamentem o processo formativo. Diálogo, portanto, envolve abertura ao diferente, disposição para aprender com o outro e reconhecimento de que o saber se constrói na convivência. É neste sentido que ambientes educativos que incorporam essa postura substituem a autoridade impositiva pela autoridade compartilhada, fortalecendo responsabilidade coletiva e engajamento intelectual. Formação dialógica, portanto, estimula autonomia sem romper laços comunitários, permitindo que singularidade e cooperação coexistam de maneira produtiva. A educação orientada por esse princípio recupera o sentido humano da aprendizagem, promovendo práticas pedagógicas que articulam reflexão crítica, participação ativa e construção coletiva de horizontes emancipatórios.

Cumprе salientar que compreender o diálogo como condição ontológica do humano amplia significativamente o debate pedagógico, pois desloca o foco da técnica para a própria constituição do sujeito em relação com o outro e com o mundo. Ser humano, nessa perspectiva relacional, significa existir em interação, construir identidade na convivência e produzir sentido na troca simbólica que sustenta a vida social. Educação, portanto, precisa reconhecer que a aprendizagem não ocorre no isolamento cognitivo, mas no encontro entre consciências que se reconhecem mutuamente como legítimas. Habermas desenvolve esse fundamento ao afirmar que “[...] o entendimento linguístico é o mecanismo de coordenação da ação” (1989, p. 79), indicando que a comunicação constitui base racional das relações sociais e condição para a cooperação democrática. Linguagem deixa de ser mero instrumento de transmissão para tornar-se espaço de construção intersubjetiva de significados compartilhados. Dito isso, ambientes educativos que valorizam esse princípio promovem argumentação, escuta ativa e negociação de sentidos, fortalecendo competências comunicativas indispensáveis à vida pública. Buber (2001, p. 22) afirma que “[...] o homem se torna eu na relação com o tu”, ressaltando que a subjetividade emerge do encontro autêntico e não da autossuficiência individual. Desse modo, reconhecer essa dimensão implica repensar a organização da sala de aula, substituindo dinâmicas autoritárias por relações baseadas em presença, reciprocidade e reconhecimento. Processos formativos orientados por esse fundamento priorizam experiências colaborativas, projetos coletivos e práticas discursivas que estimulam participação consciente. Relação pedagógica, nesse enquadramento, transforma-se em espaço de humanização mútua, onde ensinar e aprender se entrelaçam como experiências compartilhadas de construção de mundo. Dito isso, negligenciar a dimensão ontológica do diálogo reduz a educação a procedimento técnico e empobrece sua potência formativa. Incorporar tal princípio fortalece práticas democráticas, amplia horizontes de compreensão e reafirma a escola como território de encontro humano e produção coletiva de sentidos históricos.

No interior dessa arquitetura teórica, define-se com precisão o objeto desta investigação, centrado na formulação freireana “educador-educando e educando-educador”, expressão que sintetiza a ruptura com a verticalidade pedagógica e inaugura uma compreensão relacional do ato educativo. Em “Pedagogia do Oprimido”, a dialogicidade não aparece como recurso metodológico secundário, mas como princípio estruturante de toda prática formativa comprometida com emancipação humana e

transformação social. Relação pedagógica, nesse enquadramento, deixa de organizar-se pela lógica “de quem transmite” e “de quem recebe”, passando a constituir-se como encontro entre sujeitos históricos que produzem saber de maneira cooperativa, crítica e situada. Freire anuncia essa virada ao afirmar que “[...] já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão” (1993, p. 68), indicando que o conhecimento emerge da reciprocidade e da mediação com o mundo vivido. Ensinar e aprender tornam-se dimensões indissociáveis de um mesmo processo, no qual autoridade pedagógica se legitima pelo diálogo e não pela imposição. Delimitação desse objeto conduz à pergunta de partida que orienta a pesquisa: compreender de que modo a dialogicidade, como fundamento da pedagogia freireana, sustenta uma educação emancipadora ancorada na problematização da realidade concreta e na construção coletiva do saber. Apple contribui para essa problematização ao destacar que “[...] o currículo nunca é neutro, ele está sempre envolvido em relações de poder” (2019, p. 45), lembrando que “o que se ensina” e “como se ensina participa” de disputas sociais mais amplas. Investigar a dialogicidade, portanto, implica examinar como práticas educativas podem confrontar hierarquias simbólicas, ampliar vozes historicamente silenciadas e democratizar processos de produção de conhecimento. Desse modo, a relevância dessa pesquisa se intensifica no presente, marcado por desigualdades persistentes, polarizações políticas e disputas em torno do papel social da escola, circunstâncias que exigem referenciais teóricos capazes de sustentar práticas pedagógicas críticas e democráticas. Compreender a relação educador-educando como núcleo da práxis libertadora oferece subsídios para reorganizar metodologias de ensino, fortalecer participação estudantil e promover formação intelectual comprometida com justiça social. A atualidade do objeto da pesquisa reside na necessidade urgente de reconstruir vínculos entre educação e democracia, reafirmando o espaço escolar como território de diálogo, consciência crítica e produção coletiva de futuros socialmente mais justos.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais

característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (Freire, 1993, p. 78-79).

## **2 METODOLOGIA: PERCURSO QUALITATIVO-INTERPRETATIVO PARA ANÁLISE DA DIALOGICIDADE FREIREANA E DA RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO NA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO SABER**

Este estudo caracteriza-se como qualitativo, pois privilegia a interpretação de sentidos e construções simbólicas que atravessam o fenômeno educacional, reconhecendo que a realidade social não se reduz a variáveis mensuráveis. Assim, investigar a dialogicidade freireana exige compreender processos históricos, intencionalidades e significados produzidos nas relações pedagógicas, e não apenas descrever regularidades formais. Nesse horizonte, a investigação qualitativa assumiu caráter crítico-interpretativo, orientado pela compreensão situada das práticas educativas. Como destaca Stake, a centralidade interpretativa desse enfoque é evidente quando afirma que “[...] as características da pesquisa qualitativa se aplicam perfeitamente. Nosso objetivo não é separar o conhecimento da prática, do conhecimento clínico nem do conhecimento profissional. Para todos eles, a investigação qualitativa é interpretativa, experiencial, situacional e personalística” (2011, p. 32). Do mesmo modo, reconhece-se que o conhecimento produzido não visa mensuração estatística, mas compreensão aprofundada de processos formativos e de suas implicações sociais.

Quando analisamos as práticas de ensino, de enfermagem e de trabalho social, podemos observar que as características da pesquisa qualitativa se aplicam perfeitamente. Nosso objetivo não é separar o conhecimento da prática, do conhecimento clínico nem do conhecimento profissional. Para todos eles, a investigação qualitativa é interpretativa, experiencial, situacional e personalística [...] o fato de toda pesquisa ser quantitativa e qualitativa não significa que os dois tipos de pesquisa sejam relevantes em todo e qualquer projeto de pesquisa. Muitos projetos tendem a parecer qualitativos ou quantitativos, e os estudos que enfocam a experiência pessoal nas situações descritas são considerados qualitativos (Stake, 2011, p. 25).

No que se refere ao tipo de pesquisa, adotou-se, primeiramente, a pesquisa bibliográfica, estruturada a partir de obras clássicas e contemporâneas da pedagogia crítica, o que permitiu mapear o estado do debate e fundamentar teoricamente o objeto investigado. Além disso, assumiu-se caráter descritivo, pois buscou-se explicitar e organizar conceitualmente os fundamentos da dialogicidade e da relação educador-educando, sistematizando categorias dispersas na literatura. Tal escolha reconheceu que a produção de conhecimento científico exige rigor conceitual e articulação teórica consistente. Conforme Gil observa, “[...] os levantamentos procuram ser representativos de um universo definido e fornecer resultados caracterizados pela precisão estatística. Em relação aos estudos de campo, procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis” (Gil, 2008, p. 57), o que reforça a pertinência de abordagens voltadas à densidade analítica. Assim, a análise teórico-conceitual constituiu o eixo estruturante da investigação.

No plano da perspectiva epistemológica e analítica, adotou-se abordagem compreensiva inspirada na tradição weberiana, valorizando a interpretação dos sentidos sociais e históricos atribuídos à educação e à prática pedagógica. Em outras palavras, compreender o fenômeno educativo implica reconhecer que ações humanas carregam intencionalidades e valores que precisam ser interpretados em seus contextos. Dessa forma, o conhecimento educacional é entendido como situado, histórico e valorativo. Tal postura converge com a concepção de conhecimento científico como construção sistemática e verificável, pois, conforme Lakatos e Marconi afirmam, “[...] é sistemático, já que se trata de um saber ordenado logicamente, formando um sistema de ideias (teoria) e não conhecimentos dispersos e desconexos. Possui a característica da verificabilidade, a tal ponto que as afirmações (hipóteses) que não podem ser comprovadas não pertencem ao âmbito da ciência” (Lakatos; Marconi, 2007, p. 80). Logo, interpretação e rigor não se opõem, mas se complementam no processo investigativo.

No tocante ao referencial teórico-metodológico, a pedagogia freireana constituiu a matriz analítica central, articulada à Pedagogia Histórico-Crítica e à pedagogia crítica internacional, compondo um campo teórico coerente com o objeto. Assim sendo, dialogicidade, práxis e conscientização foram analisadas à luz de referenciais que reconhecem educação como prática social historicamente situada. Essa articulação exigiu leitura interpretativa rigorosa das obras, reconhecendo que análise e interpretação

atravessam todo o processo investigativo. Como enfatiza Minayo, “[...] tanto a análise quanto a interpretação ocorrem ao longo de todo o processo. Já o segundo se refere ao fato de que, em pesquisa qualitativa, às vezes, ao chegarmos na fase final, descobrimos que necessitamos retornar às partes das fases anteriores” (2002, p. 12) . Desse modo, teoria e método foram mobilizados de forma dinâmica e reflexiva, permitindo aprofundamento progressivo das categorias estudadas.

[...] não podemos desconsiderar dois aspectos importantes. O primeiro deles diz respeito à ideia de que tanto a análise quanto a interpretação ocorrem ao longo de todo o processo. Já o segundo se refere ao fato de que, em pesquisa qualitativa, às vezes, ao chegarmos na fase final, descobrimos que necessitamos retornar às partes das fases anteriores. Assim, se as informações coletadas não são suficientes para produzir os dados a partir das questões da pesquisa, devemos voltar ao trabalho de campo para buscar mais informações pontuais e específicas. Ou, se não conseguimos produzir uma interpretação dos dados com as referências teóricas já trabalhadas na fase exploratória, pois as novidades surgidas em campo exigem outras análises, devemos acrescentar leituras para produzir uma cuidadosa compreensão e interpretação. Nossa experiência em pesquisa indica que não há fronteiras nítidas entre coleta das informações, início do processo de análise e a interpretação (Minayo, 2007, p. 303-304).

Quanto ao corpus de análise, selecionaram-se obras de Paulo Freire – com destaque para “Pedagogia do Oprimido” – e produções de autores complementares, tomando como critérios relevância conceitual, impacto acadêmico e aderência ao objeto. Dessa maneira, a pesquisa bibliográfica constituiu etapa estruturante da investigação, orientando delimitação temática e construção do modelo analítico. Como assinala Gil, “[...] o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação” (2008, p. 57), distinção que reforça a especificidade de pesquisas centradas na análise documental e conceitual. Assim, a seleção das fontes buscou coerência entre problema de pesquisa e fundamentos teóricos mobilizados.

Desse modo, no que se refere aos procedimentos de análise, rigor metodológico e ética, realizou-se leitura analítica e interpretativa das obras, com identificação de categorias centrais como dialogicidade, práxis, conscientização, humanização e autoridade docente dialógica. Além disso, os achados foram organizados tematicamente, articulando conceitos, contextos históricos e implicações pedagógicas. Cumpre salientar que o rigor metodológico foi assegurado pela coerência entre problema, referencial e procedimentos, bem como pela transparência nos critérios de seleção das fontes. Conforme orienta a literatura metodológica, “[...] o planejamento é primordial para o

desenvolvimento da pesquisa científica. Assim, definidos tema, objeto, problema, tipo e campo de pesquisa, a etapa seguinte é a coleta de dados, que também deve ser planejada” (Stake, 2011, p. 102). Por se tratar de pesquisa bibliográfica, não houve envolvimento de sujeitos, mantendo-se compromisso ético com integridade intelectual e fidelidade conceitual aos autores analisados.

### **3 EDUCADOR-EDUCANDO E EDUCANDO-EDUCADOR: DIALOGICIDADE, PROBLEMATIZAÇÃO E PRÁXIS LIBERTÁRIA NA “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO” DE PAULO FREIRE**

Ao mergulhar nos fundamentos teóricos da dialogicidade freireana, percebe-se que o ponto de partida não reside em técnicas pedagógicas isoladas, mas numa compreensão ontológica do ser humano como sujeito histórico, inconcluso e capaz de intervir no mundo que o constitui; essa base antropológica desloca o eixo da educação de uma lógica transmissiva para uma dinâmica relacional, viva e situada, em que ensinar e aprender se entrelaçam como experiências partilhadas de interpretação da realidade. Paulo Freire compreende que a existência humana se realiza na práxis, isto é, no movimento contínuo entre ação e reflexão crítica, superando tanto o verbalismo estéril quanto o ativismo irrefletido. Por isso, ao examinar a essência do diálogo, afirma que “[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire, 1993, p. 91), sinalizando que linguagem, consciência e transformação social constituem dimensões inseparáveis do ato educativo. Nessa tessitura conceitual, diálogo não se reduz a conversa cordial, mas se configura como encontro problematizador entre sujeitos mediados pela realidade concreta, encontro que exige escuta, rigor crítico e compromisso ético com a libertação. De forma complementar, ao discutir a conscientização numa perspectiva dialética, Freire rejeita tanto o subjetivismo quanto o mecanicismo, enfatizando que a inserção crítica no mundo demanda reflexão articulada à prática histórica. Nesse horizonte teórico, sustenta que “[...] a conscientização envolve a constante clarificação do que fica escondido dentro de nós, enquanto nos movemos no mundo, não necessariamente tomando-o como objeto de nossa reflexão crítica” (2014, p. 55), evidenciando que tornar-se consciente implica desvelar condicionamentos, reconhecer contradições e reposicionar-se eticamente diante das estruturas de dominação. Desse entrelaçamento emerge uma pedagogia

comprometida com a humanização, pois educar passa a significar criar condições para que homens e mulheres se reconheçam como autores de sua própria história, rompendo com silenciamentos impostos e com formas sutis de desumanização que naturalizam desigualdades. Dialogicidade, portanto, estrutura o campo educativo como espaço de coparticipação crítica, onde palavra, mundo e ação se articulam na construção coletiva do saber e na afirmação de sujeitos capazes de reinventar a realidade social.

Se, na educação como situação gnosiológica, o ato cognoscente do sujeito educador (também educando) sobre o objeto cognoscível não morre, ou nele se esgota, porque, dialogicamente, se estende a outros sujeitos cognoscentes, de tal maneira que o objeto cognoscível se faz mediador da cognoscibilidade dos dois, na teoria da ação revolucionária se dá o mesmo. Isto é, a liderança tem, nos oprimidos, sujeitos também da ação libertadora e, na realidade, a mediação da ação transformadora de ambos. Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação. Negá-la, no processo revolucionário, evitando, por isto mesmo, o diálogo com o povo em nome da necessidade de ‘organizá-lo’, de fortalecer o poder revolucionário, de assegurar uma frente coesa é, no fundo, temer a liberdade. É temer o próprio povo ou não crer nele. Mas, ao se descrever do povo, ao temê-lo, a revolução perde sua razão de ser. É que ela nem pode ser feita para o povo pela liderança, nem por ele, para ela, mas por ambos, numa solidariedade que não pode ser quebrada (Freire, 1993, p. 20).

Além disso, ao delimitar com precisão o foco desta investigação, torna-se indispensável reconhecer que, em “Pedagogia do Oprimido”, a dialogicidade não aparece como simples estratégia comunicativa, mas como princípio estruturante que reorganiza a própria arquitetura da ação pedagógica e redefine o papel dos sujeitos envolvidos no processo formativo. A relação “educador-educando e educando-educador” sintetiza essa inflexão teórica ao romper com a verticalidade tradicional e afirmar que ensinar e aprender constituem dimensões simultâneas de uma mesma experiência histórica compartilhada. Freire explicita essa concepção ao sustentar que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”<sup>6</sup> (1997, p. 25), indicando que o

---

<sup>6</sup> O objeto desta pesquisa emerge precisamente dessa fase problematizadora do pensamento pedagógico crítico, momento em que a prática educativa deixa de ser compreendida como simples transmissão de conteúdos e passa a ser reconhecida como experiência dialógica de construção do conhecimento. É nesse horizonte que se afirma a compreensão de que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, evidenciando a reciprocidade formativa que sustenta o ato educativo como encontro entre sujeitos históricos em permanente processo de formação. Tal formulação sintetiza a superação das dicotomias tradicionais entre docência e discência, pois revela que ensinar e aprender constituem movimentos indissociáveis de uma mesma práxis. Por essa razão, essa relação constitutiva foi assumida como núcleo analítico do estudo e nomeada, no título do artigo, como “educador-educando e educando-educador”, expressão que condensa a concepção freireana de dialogicidade e a centralidade da aprendizagem mútua na educação emancipadora.

conhecimento nasce da reciprocidade crítica e da interação entre consciências que se reconhecem mutuamente como produtoras de saber. Essa formulação desloca o centro da pedagogia para o terreno da coautoria intelectual, no qual a autoridade não desaparece, mas se reinventa como mediação dialógica comprometida com a emancipação humana. A delimitação do objeto, advinda dessa premissa, conduz, portanto, à pergunta de partida que orienta este estudo: compreender de que modo a dialogicidade, enquanto fundamento da pedagogia freireana, sustenta uma educação emancipadora alicerçada na problematização da realidade concreta e na construção coletiva do conhecimento. Giroux oferece um horizonte analítico fecundo para essa discussão ao afirmar que “[...] a pedagogia crítica começa com a suposição de que aprender é um processo de produção cultural e política” (2011, p. 44), ressaltando que toda prática educativa envolve disputas de sentido e projetos de sociedade. Investigar a dialogicidade, nessa perspectiva, implica examinar como a prática pedagógica pode enfrentar relações assimétricas de poder, ampliar vozes historicamente silenciadas e promover participação democrática nos processos de produção do saber. A relevância dessa pesquisa se intensifica na contemporaneidade, marcada por crises de legitimidade institucional, desigualdades persistentes e disputas ideológicas sobre o papel social da escola, circunstâncias que exigem referenciais teóricos capazes de sustentar práticas educativas comprometidas com justiça social. Compreender a relação educador-educando como eixo de uma práxis libertadora oferece subsídios para reorganizar metodologias de ensino, fortalecer o protagonismo discente e reafirmar o espaço escolar como território de diálogo crítico e formação cidadã.

Desse modo, cabe ressaltar que a delimitação do objeto investigativo exige retomar o núcleo conceitual da pedagogia freireana, no qual a dialogicidade ocupa lugar estruturante ao redefinir o modo como sujeitos se constituem no processo educativo. Em “Pedagogia do Oprimido”, o ato de ensinar deixa de ser exercício unilateral de transmissão para tornar-se prática relacional em que educadores e educandos se reconhecem como consciências históricas que produzem conhecimento de maneira compartilhada. Tal deslocamento rompe com hierarquias rígidas e instaura uma dinâmica de coparticipação crítica, orientada pela leitura coletiva do mundo e pela problematização das experiências vividas. Freire enfatiza essa virada ao afirmar que “[...] o educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando” (1993, p. 79), evidenciando que ensinar e aprender constituem dimensões

simultâneas de uma mesma práxis formativa. Essa concepção sustenta o eixo analítico deste estudo, centrado na expressão “educador-educando e educando-educador” como síntese de uma pedagogia que articula reciprocidade, consciência crítica e transformação social. O problema que orienta a investigação emerge dessa base teórica e se formula nos seguintes termos: examinar de que modo a dialogicidade, como fundamento da pedagogia freireana, sustenta uma educação emancipadora ancorada na problematização da realidade concreta e na construção coletiva do saber. Giroux (2005, p. 68) afirma que “[...] a pedagogia é sempre uma prática moral e política que molda a forma como os estudantes entendem o mundo e a si mesmos”, reforçando que o trabalho educativo participa ativamente das disputas culturais que definem sentidos e valores sociais. Investigar o princípio dialógico implica, portanto, analisar como práticas pedagógicas podem enfrentar assimetrias de poder, democratizar processos de produção do conhecimento e fortalecer o protagonismo dos sujeitos historicamente marginalizados.

Neste sentido, importa destacar que os fundamentos filosófico-antropológicos da dialogicidade exigem reconhecer o ser humano como sujeito histórico e inacabado, constituído nas relações sociais e permanentemente aberto à transformação de si e do mundo. Tal visão rompe com determinismos que naturalizam desigualdades e nega concepções essencialistas que reduzem a experiência humana a atributos fixos. A incompletude, longe de representar fragilidade, torna-se condição de possibilidade para aprender, criar e intervir na realidade, pois viver implica refazer sentidos, rever escolhas e reinventar práticas coletivas. Freire sustenta essa ontologia aberta ao afirmar que “[...] os homens são seres da busca e sua vocação ontológica é humanizar-se” (1993, p. 32), sublinhando que a existência humana se orienta pela construção de sentidos compartilhados e pela superação de condições desumanizantes. Essa compreensão confere à educação papel decisivo na mediação entre experiência vivida e elaboração crítica do mundo, fortalecendo trajetórias formativas comprometidas com autonomia intelectual e responsabilidade social. Saviani converge ao afirmar que “[...] o homem não nasce homem, forma-se homem” (2008, p. 24), indicando que a condição humana resulta de processos históricos de socialização, trabalho e cultura. Educação, nesse horizonte, assume função estruturante na constituição de sujeitos capazes de interpretar sua realidade e agir sobre ela com consciência histórica. Dessa forma, processos pedagógicos coerentes com essa base antropológica valorizam a experiência dos educandos, articulam “saber científico” e “saber cotidiano” e promovem práticas que estimulam investigação

crítica. Superar a cultura do silêncio, por conseguinte, implica reconhecer que vozes marginalizadas carregam conhecimentos legítimos e perspectivas essenciais para leitura plural da realidade. Logo, a humanização e desumanização passam a ser compreendidas como movimentos históricos em disputa, nos quais práticas educativas podem tanto reproduzir opressões quanto fomentar emancipação. Assim, fundamento antropológico da dialogicidade, portanto, sustenta uma pedagogia que reconhece sujeitos como protagonistas de sua formação e coautores da transformação social, articulando ética, política e produção coletiva do saber.

É importante insistir em que, ao falar do ‘Ser Mais’ ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí que insista também em que esta ‘vocação’, em lugar de ser algo a priori da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história. Por outro lado, a briga por ela, os meios de levá-la a cabo, históricos também, além de variar de espaço-tempo a espaço-tempo, demandam, indiscutivelmente, a assunção de uma utopia. A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos. O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (Freire, 1992, p. 20).

Sob tal enquadramento teórico, o diálogo afirma-se como encontro de sujeitos mediatizados pelo mundo, constituindo-se como prática social que articula linguagem, experiência e interpretação crítica da realidade histórica. Encontro, nesse sentido, não se restringe à presença física de interlocutores, mas envolve abertura mútua, reconhecimento da alteridade e disposição para reconstruir sentidos a partir da troca argumentativa. O espaço educativo orientado por essa lógica transforma-se em território de interlocução viva, no qual diferenças não são apagadas, mas trabalhadas como potência formativa que amplia horizontes de compreensão. Freire explicita essa dimensão ao afirmar que “[...] o diálogo não pode existir sem um profundo amor ao mundo e aos homens” (1993, p. 89), assinalando que a comunicação autêntica se ancora em compromisso ético com a dignidade humana e com a transformação social. Linguagem, desse modo, deixa de ser instrumento de imposição e converte-se em mediação crítica capaz de revelar contradições e projetar possibilidades históricas. Buber (2001, p. 31) sustenta que “[...] no começo está a relação”, indicando que a existência humana se funda no encontro e que a reciprocidade constitui base ontológica da convivência. Educação inspirada nesse

princípio prioriza escuta sensível, circulação de vozes e construção compartilhada de sentidos, fortalecendo vínculos que sustentam aprendizagem significativa. Nesta caminhada, experiências pedagógicas que valorizam o encontro dialógico estimulam cooperação intelectual, problematização coletiva e participação ativa, superando práticas centradas no monólogo docente. Diante disso, a mediação pelo mundo vivido permite que conteúdos escolares dialoguem com realidades concretas, tornando o estudo relevante para a vida social. Humanização do processo educativo emerge da convivência crítica entre sujeitos que aprendem uns com os outros enquanto interpretam e transformam a realidade. Logo, fundamento dialógico, portanto, sustenta práticas pedagógicas que articulam ética do encontro, compromisso social e produção coletiva do saber historicamente situado.

Nessa arquitetura conceitual ampliada, a palavra assume estatuto de práxis ao articular ação e reflexão em um mesmo movimento transformador, superando tanto o discurso vazio quanto a prática cega desprovida de consciência crítica. Linguagem deixa de ser mero veículo informativo e passa a constituir-se como gesto político capaz de nomear o mundo, revelar contradições e projetar alternativas históricas. Falar, escrever e dialogar tornam-se atos que produzem realidade, pois permitem interpretar experiências, questionar estruturas e elaborar sentidos coletivos orientados pela justiça social. Freire explicita essa unidade ao afirmar que “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (1993, p. 78), indicando que existência humana se realiza na intervenção consciente sobre o mundo vivido. Palavra autêntica, portanto, carrega compromisso ético com transformação social e com superação de situações desumanizantes. Marx contribui para essa leitura ao sustentar que “[...] os homens produzem suas próprias representações, suas ideias” (2015, p. 93), ressaltando que consciência não se separa da prática material e das condições históricas de existência. Dito isso, educação orientada por essa síntese compreende que reflexão crítica precisa conectar-se à experiência concreta, evitando tanto o intelectualismo abstrato quanto o pragmatismo acrítico. Neste quadro, processos pedagógicos que valorizam a palavra como práxis estimulam debate argumentativo, produção autoral e elaboração coletiva de conhecimentos socialmente relevantes. Salas de aula, por sua vez, transformam-se em espaços de elaboração simbólica e intervenção cultural, onde sujeitos exercitam pensamento crítico e responsabilidade pública. A humanização do ensino emerge da articulação entre expressão linguística, ação social e reflexão compartilhada, fortalecendo

trajetórias formativas comprometidas com emancipação. Desse modo, o fundamento praxiológico da dialogicidade sustenta, desse modo, práticas educativas que integram linguagem, consciência histórica e transformação da realidade social.

No campo ético-político da educação, o ato de ensinar revela-se inseparável das escolhas de valor que orientam projetos de sociedade, pois toda prática pedagógica comunica visões de mundo, legitima saberes e influencia modos de convivência coletiva. Docência, nesse sentido, ultrapassa a dimensão técnica e assume responsabilidade pública na formação de sujeitos críticos capazes de participar da vida democrática. Neutralidade, frequentemente invocada como garantia de objetividade, encobre posicionamentos implícitos que reproduzem desigualdades e silenciam conflitos estruturais. Freire afirma que “[...] a educação é um ato político” (1997, p. 45), evidenciando que ensinar envolve compromisso com justiça social e com a dignidade humana. Essa orientação ética convoca educadores a refletirem sobre finalidades de suas ações, escolhas curriculares e práticas avaliativas, reconhecendo que cada decisão pedagógica impacta trajetórias formativas e possibilidades de participação cidadã. Apple (2011, p. 7) destaca que “[...] a educação está profundamente envolvida na criação e recriação das relações de poder”, indicando que escolas participam ativamente das disputas culturais que definem quais conhecimentos ganham legitimidade pública. A formação ética do educador implica, portanto, consciência crítica sobre essas disputas e engajamento na construção de ambientes pedagógicos mais democráticos. Experiências educativas orientadas por esse compromisso valorizam pluralidade cultural, diálogo respeitoso e reconhecimento de direitos, fortalecendo vínculos entre ensino e cidadania. Logo, processos avaliativos deixam de priorizar controle e passam a incentivar reflexão, autonomia e responsabilidade coletiva. A palavra humanização da prática docente emerge da coerência entre princípios éticos e ações pedagógicas, articulando justiça social, respeito às diferenças e participação democrática. Dessa forma, a dimensão política da educação, nesse horizonte, reafirma o papel da escola como espaço público de formação crítica, no qual ensinar significa também cultivar valores que sustentam convivência solidária e transformação social.

Isso é exatamente o que caracteriza a educação ‘domesticadora’, mas não a de caráter libertador. Nesta última, pelo contrário, a educação é o procedimento no qual o educador convida os educandos a conhecer, a desvelar a realidade, de modo crítico. Assim, enquanto aquela procura estimular a ‘consciência falsa’ dos educandos, de que resulta mais fácil sua adaptação à realidade, a segunda não pode ser um esforço pelo qual o educador impõe liberdade aos educandos. É que, enquanto na educação domesticadora há uma necessária

dicotomia entre os que manipulam e os que são manipulados, na educação para a libertação não há sujeitos que libertam e objetos que são libertados. Neste processo não pode haver dicotomia entre seus polos. Assim, o primeiro processo é, em si, prescritivo; o segundo, dialógico. Por isso, a educação para a ‘domesticação’ é um ato de transferência de ‘conhecimento’, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade. Desta forma, o processo de alfabetização de adultos, visto de um ponto de vista libertador, é um ato de conhecimento, um ato criador, em que os alfabetizandos exercem o papel de sujeitos cognoscentes, tanto quanto os educadores (Freire, 2014).

À luz dessas bases críticas, a educação configura-se como processo de conscientização que possibilita aos sujeitos perceberem as determinações históricas que atravessam suas vidas e, simultaneamente, reconhecerem-se como agentes capazes de intervir na realidade social. Logo, conscientizar não significa transmitir ideias prontas ou doutrinar consciências, mas criar condições para que homens e mulheres desvelem contradições, questionem naturalizações e construam leituras próprias do mundo vivido. Freire desenvolve essa noção ao afirmar que “[...] a conscientização é compromisso histórico” (2014, p. 109), enfatizando que tornar-se consciente implica engajamento ético com a transformação das condições que produzem opressão. Processo educativo, nessa perspectiva, favorece deslocamentos de percepção que permitem identificar desigualdades estruturais, reconhecer vozes silenciadas e reconstruir sentidos coletivos orientados pela justiça social. Giroux acrescenta que “[...] tornar o pedagógico mais político significa conectar aprendizagem às lutas por justiça social” (2011, p. 52), indicando que a formação crítica exige articulação entre reflexão intelectual e engajamento público. Em decorrência disso, práticas pedagógicas coerentes com esse princípio estimulam investigação coletiva, leitura crítica de contextos sociais e elaboração de propostas transformadoras, fortalecendo autonomia e responsabilidade cidadã. A cultura do silêncio, é preciso deixar evidenciado, marcada pela ausência de participação e pelo medo de questionar, perde força quando espaços educativos valorizam expressão, escuta e debate argumentativo. Experiências de conscientização reconfiguram a sala de aula como território de análise social e produção de sentidos compartilhados, no qual aprender significa também posicionar-se criticamente diante da realidade. A humanização do processo formativo, desse modo, emerge da possibilidade de falar, ser ouvido e participar ativamente da construção do conhecimento, superando relações de subordinação intelectual. Educação comprometida com conscientização, portanto,

consolida práticas que articulam reflexão crítica, participação democrática e transformação social historicamente situada.

Em continuidade a essa argumentação, a superação da cultura do silêncio apresenta-se como dimensão decisiva de uma pedagogia comprometida com emancipação humana, pois romper o silenciamento histórico significa reconhecer que opressões não se mantêm apenas por mecanismos materiais, mas também por bloqueios simbólicos que impedem sujeitos de nomear sua própria experiência. Silêncio, nesse quadro, não representa ausência de fala, mas condição social produzida por relações de poder que deslegitimam vozes populares, saberes cotidianos e narrativas periféricas. Freire descreve esse processo ao afirmar que “[...] os oprimidos, como objetos, como quase ‘coisas’, não podem falar” (1993, p. 52), evidenciando que a negação da palavra constitui estratégia de desumanização que mantém estruturas de dominação. Educação orientada pela dialogicidade confronta esse bloqueio ao criar espaços de expressão crítica, nos quais experiências vividas se transformam em matéria legítima de reflexão coletiva. Sob essa ótica, recuperar a palavra significa restituir dignidade, fortalecer identidade cultural e possibilitar leitura própria da realidade social. Hooks sustenta perspectiva convergente ao afirmar que “[...] falar é um ato de resistência” (2003, p. 15), sublinhando que voz pública constitui ferramenta de enfrentamento às hierarquias que marginalizam sujeitos. Dito isso, práticas pedagógicas coerentes com esse princípio estimulam debate plural, valorizam narrativas diversas e incentivam participação ativa, convertendo a sala de aula em espaço de reconhecimento mútuo. Cultura do silêncio, em um espaço de aprendizagem, perde força quando estudantes se percebem como sujeitos capazes de interpretar o mundo e contribuir com conhecimentos socialmente relevantes. Processos formativos que legitimam a palavra, seguindo essa caminhada, ampliam horizontes de cidadania, fortalecem autoestima intelectual e promovem pertencimento coletivo. Dito isso, a palavra humanização torna-se conceito fundante da experiência educativa; emergindo da fonte do direito de falar, de ser ouvido e de participar das decisões que moldam o cotidiano escolar. Logo, superar o silêncio imposto, portanto, constitui passo essencial para consolidar práticas pedagógicas democráticas, críticas e comprometidas com justiça social.

Desse modo, a tensão entre humanização e desumanização constitui eixo decisivo para sustentar o alicerce filosófico-antropológico da dialogicidade, pois evidencia que a educação nunca é neutra diante das condições históricas que moldam a experiência

humana. Humanizar – vamos endossar essa perspectiva – implica reconhecer sujeitos como portadores de dignidade, voz e capacidade criadora, enquanto desumanizar corresponde à redução das pessoas a objetos de controle, silenciamento e exploração simbólica. Freire situa essa disputa no coração da história ao afirmar que “[...] a desumanização, embora seja um fato concreto na história, não é destino dado, mas resultado de uma ordem injusta” (1993, p. 43), sinalizando que opressões podem ser enfrentadas por meio de práticas sociais transformadoras. Posto isso, a educação comprometida com humanização promove diálogo, reconhecimento e participação, convertendo o espaço escolar em território de produção de sentido e afirmação da dignidade coletiva. Marx oferece horizonte convergente ao sustentar que “[...] o homem se produz a si mesmo pelo trabalho” (2015, p. 111), ressaltando que a condição humana se constrói historicamente na atividade social e nas relações materiais que estruturam a vida comum. Movimentos formativos educacionais que ignoram essa dimensão histórica tendem a naturalizar desigualdades e reproduzir hierarquias, enfraquecendo a potência crítica dos sujeitos. Em contraste, práticas pedagógicas orientadas pela dialogicidade reconhecem educandos como protagonistas de sua formação e coautores da transformação social. É através desta perspectiva que a humanização passa a ser entendida como construção coletiva, articulando ética do cuidado, justiça social e participação democrática. Experiências escolares fundamentadas nesse princípio cultivam vínculos solidários, valorizam diversidade cultural e estimulam responsabilidade pública. Desumanização, por sua vez, perde legitimidade quando a educação fortalece consciência crítica, autoria intelectual e engajamento cidadão. O alicerce antropológico da dialogicidade consolida, assim, uma pedagogia comprometida com emancipação humana e com a construção coletiva de mundos socialmente mais justos.

Não há, porém, humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas, por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação. Aí está um dos pontos fundamentais das implicações pedagógicas do processo da humanização, que nos leva à percepção de outra impossibilidade sublinhada por nós em diferentes trabalhos – a da neutralidade da educação. Desta forma, assim como a luta pela humanização pressupõe a desumanização, como fato concreto ou como ameaça, assim também ambas envolvem práticas educativas antagônicas. É que, como temas contrários entre si, a humanização e a desumanização apontam tarefas educativas necessariamente contrárias também (Freire, 2014, p. 38).

Desse modo, ao prosseguir a reflexão sobre os fundamentos humanizadores da educação, torna-se decisivo explicitar como a formulação “educador-educando e educando-educador” representa ruptura concreta com o paradigma bancário que historicamente estruturou práticas escolares marcadas por verticalidade, controle e passividade discente. Nessa lógica transmissiva, ensinar converte-se em ato de depósito e aprender reduz-se à memorização mecânica de conteúdos fragmentados, esvaziando a experiência formativa de sentido crítico e participação ativa. Posto isso, a hierarquia rígida entre quem sabe e quem não sabe consolida relações de poder assimétricas que moldam subjetividades obedientes, pouco afeitas ao questionamento e à autoria intelectual. Freire denuncia esse modelo ao afirmar que “[...] quanto mais se exercitam os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolvem em si a consciência crítica” (1993, p. 67), evidenciando que a educação bancária limita a capacidade de leitura do mundo e enfraquece a autonomia dos sujeitos. Neste sentido, não apenas o conteúdo, mas também a forma da relação pedagógica, nesse arranjo, comunica submissão e silenciamento, produzindo efeitos formativos que naturalizam desigualdades e restringem o protagonismo discente. Em contraposição, a educação problematizadora propõe reorganizar o espaço escolar como território de investigação compartilhada, no qual experiências vividas tornam-se ponto de partida para produção coletiva do saber. Saviani contribui para essa compreensão ao registrar que “[...] o método pedagógico deve partir da prática social e a ela retornar” (2008, p. 69), reforçando que conhecimento ganha densidade quando articulado à realidade concreta dos educandos. Essa orientação, por sua vez, desloca o ensino da narração para a problematização, substituindo a repetição por análise crítica e diálogo permanente. Logo, a horizontalidade das relações pedagógicas, portanto, não elimina a autoridade docente, mas a ressignifica como liderança intelectual comprometida com mediação crítica e participação democrática. Dito isso, reconhecer o educando como sujeito histórico implica valorizar saberes construídos na experiência cotidiana, integrar cultura escolar e cultura popular e fortalecer vínculos entre teoria e vida social. Assim, a construção coletiva do conhecimento emerge como prática emancipadora que supera o paradigma transmissivo e consolida processos formativos baseados em diálogo, cooperação e responsabilidade compartilhada.

E assim, ao aprofundar a compreensão ao modelo bancário de educação, evidencia-se que a formulação que alicerça esse análise – “educador-educando e educando-educador” – opera como inflexão teórica decisiva, pois desmonta a arquitetura

pedagógica fundada na transmissão unilateral do saber e na passividade discente como destino formativo. A estrutura vertical de poder, historicamente naturalizada, posiciona o professor como detentor exclusivo do conhecimento e o estudante como recipiente vazio, o que produz efeitos subjetivos duradouros, como dependência intelectual, medo de errar e baixa capacidade de problematização da realidade. Vale destacar que tal arranjo não se sustenta apenas por métodos, mas por uma cultura escolar que valoriza silêncio, obediência e reprodução de conteúdos fragmentados. Freire descreve essa dinâmica ao afirmar que “[...] quanto mais se lhes impõe passividade, tanto mais ingenuamente tendem a adaptar-se ao mundo em vez de transformá-lo” (2014, p. 69), indicando que a memorização mecânica substitui a reflexão crítica e enfraquece a consciência histórica. Com base nisso, o ensino reduzido à narração transforma o conhecimento em discurso fechado, sem espaço para dúvida, investigação ou autoria intelectual, reforçando uma “pedagogia da acomodação”. Em contraste, a educação problematizadora propõe deslocar o centro da prática pedagógica para o diálogo investigativo, no qual perguntas emergem da experiência concreta e conteúdos ganham sentido na leitura coletiva do mundo. Giroux converge ao registrar que “[...] o conhecimento deve ser visto como algo a ser produzido, questionado e reconstruído” (2005, p. 72), reforçando que aprender envolve participação ativa e posicionamento crítico diante das narrativas dominantes. Horizontalidade das relações pedagógicas, portanto, não elimina o papel docente, mas o ressignifica como liderança dialógica comprometida com mediação intelectual e responsabilidade ética. Em vista do que foi exposto, reconhecimento das experiências vividas pelos educandos amplia repertórios culturais, fortalece pertencimento e integra saber escolar às práticas sociais cotidianas. Desse modo, a construção coletiva do conhecimento emerge, então, como prática democrática que substitui o depósito de informações por investigação compartilhada, estimulando autonomia, cooperação e protagonismo. Com fundamento no exposto, a autoridade docente deixa de ser imposição e passa a expressar referência ética e intelectual que orienta sem silenciar, conduz sem dominar e ensina enquanto aprende. Dessa maneira, a noção de educador-educando explicita a superação do paradigma transmissivo e inaugura uma pedagogia centrada na coparticipação crítica e na produção social do saber.

Contudo, aprofundar a noção de educador-educando exige reconhecer que a ruptura com a educação bancária ultrapassa a crítica metodológica e alcança a própria lógica de poder que organiza o espaço escolar, pois a verticalidade tradicional não

estrutura apenas quem fala e quem escuta, mas define quem pode pensar, decidir e produzir sentidos legítimos sobre o mundo. Logo, a centralização do saber na figura docente, historicamente naturalizada, institui um regime de autoridade que tende a transformar a aprendizagem em recepção silenciosa e o ensino em exposição narrativa contínua, esvaziando o potencial formativo do encontro pedagógico. Freire descreve essa distorção ao afirmar que “[...] a narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (1993, p. 66), evidenciando que a palavra, quando convertida em discurso fechado, deixa de provocar reflexão e passa a funcionar como instrumento de domesticação intelectual. Tal dinâmica produz efeitos duradouros, como insegurança cognitiva, dependência de respostas prontas e dificuldade de elaboração crítica, moldando subjetividades ajustadas à repetição e pouco abertas à criação<sup>7</sup>. Em contraponto, a educação problematizadora reorganiza o tempo e o espaço da sala de aula para favorecer investigação conjunta, formulação de hipóteses e leitura crítica da realidade concreta, substituindo a passividade pela participação ativa. Giroux reforça essa inflexão ao sustentar que “[...] o ato pedagógico deve criar condições para que os estudantes se tornem produtores de significado” (2005, p. 89), apontando que aprender implica elaborar interpretações próprias e posicionar-se diante das narrativas dominantes. Desse modo, a horizontalidade das relações pedagógicas emerge, portanto, como princípio democrático que redistribui a palavra, legitima diferentes experiências e valoriza saberes construídos na vida cotidiana dos educandos. Reconhecer tais experiências como ponto de partida formativo amplia pertencimento cultural e fortalece vínculos entre escola e comunidade, conectando teoria e prática social. A construção coletiva do conhecimento passa a constituir-se como exercício de cooperação intelectual no qual divergências são tratadas como potência formativa e não como ameaça à autoridade docente. Essa autoridade, por sua vez, deixa de se apoiar na imposição e passa a expressar liderança dialógica que orienta, escuta e problematiza, sustentando o rigor

---

<sup>7</sup> Quando submetidos a esse contexto pedagógico restritivo, os educandos tendem a experimentar um empobrecimento progressivo de sua autonomia intelectual, pois deixam de se reconhecer como sujeitos capazes de interrogar o mundo e passam a ocupar a posição de receptores de enunciados acabados. A palavra, convertida em discurso fechado e unilateral, perde sua potência problematizadora e deixa de estimular a curiosidade epistemológica, funcionando, ao contrário, como mecanismo de conformação das consciências. Nesse ambiente, a aprendizagem torna-se dependente de roteiros prontos e respostas previamente legitimadas, o que fragiliza a capacidade de argumentar, interpretar e produzir sentidos próprios. Como consequência, consolidam-se efeitos duradouros, entre eles a insegurança cognitiva diante de situações novas, a necessidade constante de validação externa e a dificuldade de elaboração crítica da realidade, moldando subjetividades treinadas para a repetição e pouco abertas à criação, à autoria e à participação ativa nos processos de construção do conhecimento.

intelectual sem recorrer ao autoritarismo. Sendo assim, a superação do paradigma transmissivo, nesse horizonte, manifesta-se na coparticipação crítica entre sujeitos que ensinam aprendendo e aprendem ensinando, instaurando uma pedagogia em que o saber se constrói no diálogo e se compromete com transformação social.

Esta busca do Ser Mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização. Não que não seja fundamental – repetamos – ter para ser. Precisamente porque é, não pode o ter de alguns converter-se na obstaculização ao ter dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder. Para a prática ‘bancária’, o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo. O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização (Freire, 1993, p. 86-87).

Entretanto, aprofundar a formulação educador-educando implica reconhecer que a crítica freireana ao modelo bancário não se limita a um desacordo metodológico, mas alcança a própria arquitetura simbólica do poder escolar, pois a lógica transmissiva organiza quem detém a palavra legítima e quem deve apenas recebê-la, cristalizando posições hierárquicas que moldam subjetividades obedientes. Nessa configuração, o ensino transforma-se em relato unilateral, sequência de conteúdos expostos como verdades prontas, enquanto os estudantes são conduzidos à repetição acrítica, situação que empobrece a experiência formativa e restringe a autonomia intelectual. Paulo Freire descreve esse quadro ao afirmar que “[...] na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (1996, p. 67), evidenciando que a desigualdade epistemológica sustenta práticas pedagógicas centradas na passividade discente. Vale destacar que essa assimetria não produz somente silêncio em sala, mas internalizam sentimentos de incapacidade, medo de errar e dependência constante de validação externa, efeitos que atravessam trajetórias escolares e repercutem na vida social. Em alternativa a esse padrão, a educação problematizadora reorganiza o ato pedagógico como encontro investigativo no qual experiências vividas tornam-se

matéria legítima de reflexão, permitindo que o conhecimento emergja do diálogo entre sujeitos situados historicamente. Giroux (2001) reforça essa inflexão ao sustentar que “[...] a pedagogia crítica conecta conhecimento e poder para ampliar as possibilidades de ação democrática” (p. 44), indicando que aprender envolve interpretar o mundo e posicionar-se diante de suas contradições. Logo, horizontalidade pedagógica, nesse percurso, não significa ausência de direção docente, mas redistribuição responsável da palavra, escuta ativa e mediação rigorosa que favorece elaboração conceitual compartilhada. Assim, reconhecimento da experiência dos educandos fortalece vínculos entre escola e realidade concreta, amplia pertencimento cultural e legitima saberes construídos fora dos muros institucionais. No entanto, a construção coletiva do conhecimento consolida-se como prática cooperativa em que divergências estimulam pensamento crítico e ampliam repertórios interpretativos. Dessa modo, a autoridade docente, ressignificada como liderança dialógica, sustenta critérios acadêmicos, organiza percursos de estudo e inspira confiança, sem recorrer à imposição autoritária. A superação do paradigma transmissivo manifesta-se, portanto, na coparticipação reflexiva entre sujeitos que ensinam aprendendo e aprendem ensinando, instituindo uma pedagogia comprometida com emancipação intelectual e transformação social.

E, avançando na argumentação, a crítica à educação bancária ganha densidade quando se observa que o ensino reduzido à narração contínua transforma o ato pedagógico em exercício de repetição, no qual conteúdos são apresentados como verdades estáticas, desconectadas das experiências concretas dos educandos e das contradições do mundo social. Nessa engrenagem, a palavra do professor assume caráter monológico, enquanto a escuta discente converte-se em obrigação silenciosa, limitando a curiosidade intelectual e enfraquecendo a capacidade de problematizar a realidade. Freire (1993) evidencia essa distorção ao afirmar que “[...] quanto mais se lhes fale e menos se lhes permita falar, tanto mais se reforçam as posições autoritárias” (p. 72), indicando que o silenciamento pedagógico constitui mecanismo sutil de dominação cultural. A memorização mecânica, prática cotidiana nas instituições de ensino, tomada como sinônimo de aprendizagem, passa a substituir o pensamento crítico, criando a ilusão de domínio do conteúdo sem que haja compreensão histórica ou apropriação reflexiva do saber. Nessa dinâmica, estudantes decoram fórmulas, datas e definições, porém raramente são convidados a interpretar fenômenos, estabelecer conexões ou formular hipóteses próprias, o que empobrece o processo formativo e restringe o protagonismo intelectual. Giroux sustenta que “[...]”

pedagogias baseadas apenas na transmissão de informação tendem a despolitizar o conhecimento” (2005, p. 58), ressaltando que o ensino descontextualizado neutraliza conflitos sociais e esvazia o potencial emancipador da educação. Diante desse quadro, superar esse contexto implica reorganizar o trabalho docente como mediação investigativa, na qual perguntas orientam o percurso formativo e o currículo dialoga com problemas reais vividos pelos estudantes. A sala de aula, nessa nova configuração, deve deixar de ser espaço de recepção passiva e passar a constituir-se como ambiente de elaboração coletiva, no qual diferentes saberes se encontram, confrontam-se e se enriquecem mutuamente. Uma sociabilidade pedagógica horizontalizada emerge, então, como prática que redistribui a palavra e legitima múltiplas experiências, fortalecendo vínculos entre conhecimento escolar e vida social. A autoridade docente mantém-se como referência ética e intelectual, porém exercida por meio do diálogo, da escuta ativa e da problematização rigorosa, e não pela imposição hierárquica. Nesse processo, ensinar e aprender tornam-se movimentos indissociáveis de construção compartilhada do saber, consolidando uma pedagogia comprometida com autonomia crítica e transformação social.

Ao aprofundar essa crítica, percebe-se que o modelo bancário também estrutura uma “pedagogia da passividade”, na qual estudantes são posicionados como recipientes vazios e o saber aparece como mercadoria a ser depositada, acumulada e posteriormente reproduzida. Tal lógica enfraquece a dimensão criadora do pensamento, pois desloca o foco da investigação para a repetição, do diálogo para a obediência, da experiência para a abstração descontextualizada. Paulo Freire denuncia esse mecanismo ao afirmar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 47), recolocando o ato educativo no campo da mediação crítica e da autoria intelectual dos sujeitos. Desse ponto de vista, aprender deixa de significar armazenar informações e passa a envolver leitura de mundo, interpretação histórica e posicionamento ético diante das contradições sociais. Por exemplo, situações escolares ilustram esse deslocamento com nitidez: debates orientados por problemas reais, análise de vivências comunitárias, investigação de conflitos locais e produção coletiva de sínteses revelam estudantes que pensam, argumentam e reelaboram sentidos, em vez de apenas repetir enunciados prontos. Giroux reforça essa inflexão ao declarar que “[...] a pedagogia crítica trata o conhecimento como construção social situada em relações de poder” (1988, p. 127), evidenciando que o currículo não é neutro e que o

ensino precisa revelar as forças históricas que moldam saberes e silêncios. Horizontalidade pedagógica emerge, portanto, como prática que redistribui vozes, legitima narrativas diversas e reconhece a experiência vivida como fonte legítima de reflexão. A autoridade docente, nesse horizonte dialógico, assume feição ética e intelectual, guiando o percurso formativo com rigor teórico e abertura ao diálogo, sem recorrer a imposições que inibam a autonomia discente. Educação problematizadora, neste sentido, ao articular reflexão e ação, promove engajamento consciente com a realidade e fortalece a capacidade coletiva de intervir no mundo. Desse modo, a superação do paradigma transmissivo, nesse cenário, traduz-se na constituição de sujeitos que ensinam e aprendem reciprocamente, sustentando práticas formativas voltadas à emancipação crítica e à transformação social.

Para manter a contradição, a concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica. Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem (Freire, 1993, p. 78-79).

Por conseguinte, a crítica freireana ao paradigma transmissivo revela que a verticalidade pedagógica não produz apenas silenciamento cognitivo, mas também conformação subjetiva, uma vez que estudantes passam a internalizar posições de subordinação intelectual e política. Ambientes escolares organizados sob essa hierarquia tendem a valorizar respostas prontas, premiar a repetição e desestimular a dúvida criativa, configurando um espaço formativo que restringe a curiosidade epistemológica e enfraquece a autonomia moral. Freire, ao examinar essa estrutura, afirma que “[...] quanto mais se exercitam os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolvem em si a consciência crítica” (1987, p. 67), denunciando a atrofia reflexiva produzida por práticas instrucionais centradas na memorização mecânica. Tal advertência ganha materialidade em salas de aula nas quais conteúdos são apresentados como verdades fixas, desvinculados da realidade concreta, impedindo que o saber

dialogue com a experiência social dos sujeitos. Nesse cenário, o ensino transforma-se em narrativa unilateral, na qual o docente fala e o discente escuta, copia e reproduz, rompendo-se o circuito vivo da interlocução que sustenta aprendizagens significativas. Giroux explicita esse impasse ao registrar que “[...] escolas que suprimem a voz estudantil produzem conformismo em vez de cidadania crítica” (1997, p. 54), evidenciando que o silenciamento pedagógico repercute diretamente na formação democrática. Diante disso, práticas educativas orientadas pela problematização deslocam essa configuração ao propor investigação conjunta de temas socialmente relevantes, análise crítica de contextos históricos e elaboração coletiva de interpretações. Assim sendo, experiências pedagógicas ancoradas em projetos interdisciplinares, rodas de diálogo e estudos de caso demonstram que estudantes participam ativamente da produção de sentidos, questionam pressupostos e constroem argumentos com base em vivências compartilhadas. Assim, nesse arranjo onde busca-se colocar professor e educando no mesmo patamar reflexivo, não elimina o papel docente, mas redefine sua função como liderança intelectual que orienta percursos investigativos, organiza mediações conceituais e sustenta o rigor teórico do trabalho coletivo. A questão da autoridade pedagógica passa a ser reconhecida pela consistência ética e pelo compromisso com o diálogo, distanciando-se de práticas autoritárias que bloqueiam a participação discente. Em verdade, a educação problematizadora, ao integrar ação e reflexão crítica, fortalece sujeitos capazes de interpretar o mundo e intervir conscientemente na realidade social. Logo, a superação do paradigma bancário, nesse percurso, manifesta-se como reconstrução das relações pedagógicas em bases cooperativas, críticas e emancipadoras.

De maneira articulada, a formulação educador-educando explicita uma inflexão decisiva no modo de organizar o trabalho pedagógico, pois desloca o centro do ato educativo da transmissão unilateral para a construção partilhada do saber, reconhecendo que ensinar e aprender constituem movimentos indissociáveis. Tal inflexão altera o próprio estatuto da sala de aula, que deixa de ser espaço de depósito de conteúdos para tornar-se território de investigação coletiva, onde experiências, dúvidas e saberes cotidianos adquirem legitimidade epistemológica. Paulo Freire explica essa transformação ao afirmar que o processo educativo não ocorre de forma isolada ou unilateral, pois ninguém educa sozinho nem forma a si mesmo de maneira autossuficiente; ao contrário, as pessoas constroem sua formação mutuamente nas relações que estabelecem entre si, sempre mediadas pela realidade social e histórica em

que vivem (1987), destacando que o conhecimento emerge do encontro dialógico entre sujeitos históricos situados. A partir desse fundamento, práticas pedagógicas passam a valorizar rodas de conversa, projetos integradores e análise crítica de problemas concretos, permitindo que estudantes relacionem teoria e vivência social de forma reflexiva. Rompe-se, assim, com a imagem do professor como fonte exclusiva de verdade, substituindo-a por uma presença intelectual que problematiza, instiga e orienta percursos investigativos sem sufocar a autonomia discente. Giroux reforça essa reconfiguração ao sustentar que “[...] pedagogia crítica implica criar condições para que os estudantes se tornem agentes de produção cultural e não meros consumidores de informações” (1997, p. 121), enfatizando o caráter ativo da aprendizagem. Nesse horizonte renovado, não significa ausência de direção, mas exercício ético de liderança que combina autoridade teórica com escuta sensível, firmeza argumentativa com abertura ao diálogo. Diante disso, as experiências escolares fundamentadas nessa lógica revelam maior engajamento discente, ampliação da participação e fortalecimento do pensamento crítico, elementos indispensáveis à formação democrática. Logo, a autoridade docente, reinterpretada como referência intelectual e ética, sustenta processos formativos mais colaborativos e menos coercitivos. Sendo assim, a produção coletiva do conhecimento, ancorada na dialogicidade, reafirma a educação como prática social que articula reflexão crítica e intervenção consciente na realidade. A reorientação do paradigma transmissivo consolida-se, portanto, como reconstrução profunda das dinâmicas educativas em favor de uma pedagogia emancipadora.

Neste sentido, ao deslocar o foco do ensino para a problematização da realidade concreta, a pedagogia freireana redefine o próprio significado de aprender, pois insere estudantes no movimento ativo de leitura crítica do mundo e não apenas na assimilação passiva de conteúdos prontos. Sala de aula passa a operar como espaço de investigação compartilhada, no qual perguntas emergem da experiência social dos educandos e retornam a ela em forma de análise, reflexão e intervenção consciente. Freire (1987) descreve esse movimento ao afirmar que “[...] a educação libertadora problematiza os homens em suas relações com o mundo” (p. 81), sublinhando que o ato educativo precisa dialogar com a historicidade dos sujeitos para que produza sentido formativo. Projetos interdisciplinares voltados à análise de questões comunitárias, debates sobre desigualdades locais e produção colaborativa de conhecimento exemplificam práticas que materializam essa orientação crítica. Logo, conteúdos escolares deixam de ser

apresentados como verdades neutras e passam a ser situados politicamente, revelando interesses, disputas e contextos que os constituem. Nessa dinâmica pedagógica, estudantes reconhecem-se como intérpretes da própria realidade, desenvolvendo autonomia intelectual e responsabilidade social. Giroux afirma: “[...] educar criticamente é possibilitar que os alunos questionem as formas dominantes de poder e significado” (1997, p. 143), reforçando que ensino transformador implica leitura política da cultura. Contudo, para que isso possa ocorrer na prática, a autoridade docente, nesse ambiente formativo, deve manifestar-se como mediação reflexiva que orienta percursos investigativos sem silenciar vozes discentes. A experiência vivida converte-se, desse modo, em ponto de partida legítimo para o pensamento teórico, articulando saber popular e conhecimento sistematizado em um mesmo horizonte formativo. Diante da produção coletiva do saber consolida vínculos pedagógicos baseados em confiança, escuta e cooperação intelectual. Dito isso, a superação do paradigma transmissivo, portanto, materializa-se na vivência cotidiana de práticas educativas que integram diálogo, criticidade e compromisso emancipatório.

Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo. Enquanto na prática ‘bancária’ da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é ‘depositado’, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus ‘temas geradores’. Por tal razão é que este conteúdo há de estar sempre renovando-se e ampliando-se. A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu (Freire, 1993, p. 120).

Nessa perspectiva, a superação da educação bancária exige revisão profunda das hierarquias que tradicionalmente organizam o espaço escolar<sup>8</sup>, pois estruturas

---

<sup>8</sup> As hierarquias que tradicionalmente organizam o espaço escolar podem ser compreendidas, na perspectiva de Pierre Bourdieu, como parte de um sistema de distinções simbólicas que reproduz, no interior da instituição educativa, as desigualdades sociais já existentes. A escola, longe de funcionar apenas como instância neutra de transmissão de conhecimentos, estrutura-se por meio de classificações implícitas de saberes, linguagens e comportamentos considerados legítimos, favorecendo estudantes cujos capitais culturais se aproximam dos padrões dominantes. Nesse arranjo, normas curriculares, critérios de avaliação e formas de expressão valorizadas tendem a privilegiar determinados repertórios culturais, convertendo diferenças sociais em desigualdades escolares. Para os educandos oriundos de contextos populares, essa lógica produz efeitos significativos, como sentimento de inadequação, silenciamento de saberes experienciais e internalização de posições subalternas no campo educacional. Consequentemente, a escola contribui para a naturalização das hierarquias sociais ao transformar privilégios culturais em méritos individuais, dificultando trajetórias de mobilidade e restringindo possibilidades de participação plena na

excessivamente verticalizadas tendem a naturalizar silêncios, dependências e obediências acrílicas. Isto é, a organização pedagógica centrada apenas na autoridade formal do professor produz ambientes nos quais estudantes se acostumam a repetir, a memorizar e a aceitar, raramente exercitando análise própria ou autoria intelectual. Freire enfatiza essa crítica ao aendossar que “[...] quanto mais se exercitam os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, menos desenvolvem em si a consciência crítica” (1987, p. 68), indicando que passividade cognitiva não é acidente didático, mas resultado de um modelo de poder. Rotinas escolares baseadas exclusivamente em exposição oral, cópia e reprodução de respostas padronizadas ilustram essa limitação formativa, pois reduzem o aprendizado à retenção mecânica de informações. Reconfiguração das práticas pedagógicas, portanto, implica instaurar ambientes em que questionamento, dúvida e interpretação se tornem atitudes permanentes. Nessa linha crítica, Apple (2006, p. 37) afirma: “[...] as escolas não são neutras; elas organizam o conhecimento de formas que reproduzem relações sociais desiguais”, lembrando que currículos e metodologias carregam projetos de sociedade. Horizontalidade nas interações educativas não significa ausência de direção docente, mas presença de mediação consciente que distribui voz e responsabilidade entre todos os envolvidos. Professor assume papel de liderança dialógica, estimulando participação ativa e garantindo rigor intelectual sem recorrer a práticas autoritárias. Reconhecimento da experiência vivida dos educandos amplia repertórios de aprendizagem, conectando saber escolar às trajetórias culturais e sociais dos sujeitos. Conhecimento emerge, então, como construção compartilhada, tecido por múltiplas vozes que investigam, confrontam ideias e elaboram sentidos coletivos. Paradigma transmissivo perde centralidade, cedendo espaço a práticas pedagógicas que valorizam autonomia, criticidade e coautoria formativa.

Por conseguinte, compreender a dialogicidade como eixo estruturante da pedagogia crítica implica reconhecer que o ato educativo ultrapassa, com larga margem, a dimensão instrumental do ensino e se inscreve como prática social densa, histórica e intencional, atravessada por projetos de mundo, disputas de hegemonia e escolhas ético-políticas que se materializam no cotidiano das salas de aula, nos currículos adotados, nas metodologias selecionadas e, sobretudo, na forma como educadores e educandos se

---

vida intelectual. Ver: Bourdieu, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

percebem como sujeitos capazes de intervir na realidade. Ensinar, nessa perspectiva, deixa de ser simples transmissão de conteúdos estabilizados e passa a configurar-se como mediação cultural viva, situada em contextos concretos, na qual o conhecimento se constrói na interação entre experiências vividas, saberes sistematizados e problemas reais que emergem das contradições sociais. Com isso, o trabalho pedagógico assume feição pública e histórica, pois cada escolha didática carrega implicações coletivas, molda sensibilidades, produz visões de mundo e influencia a maneira como novas gerações compreendem justiça, democracia, desigualdade e participação social, tornando a escola um espaço privilegiado de formação política, ainda que muitas vezes essa dimensão seja silenciada por discursos tecnicistas que reduzem a educação a desempenho mensurável. Nesse horizonte ampliado, Saviani (2008) enfatiza que “[...] a função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica” (p. 72), evidenciando que o potencial transformador da escola não reside em retóricas genéricas ou em intenções declaradas, mas na coerência entre finalidades formativas, organização do ensino, seleção de conteúdos e compromisso social da prática docente, ou seja, é no interior da ação pedagógica concreta que se decide se a educação reproduz desigualdades ou contribui para sua superação. Em consonância com essa leitura, Paulo Freire ilumina o fundamento existencial do diálogo ao afirmar que “[...] existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com seu Criador. E essa dialogação do homem sobre o seu contorno e até sobre os desafios e problemas que o faz histórico” (2014, p. 27), sublinhando que o diálogo não é expediente metodológico ocasional, mas condição ontológica da humanização, processo pelo qual sujeitos se reconhecem inacabados, históricos e capazes de recriar o mundo ao nomeá-lo criticamente. Dessa maneira, a dialogicidade consolida-se como base de uma pedagogia que articula consciência, responsabilidade e ação transformadora, convertendo a escola em espaço de produção coletiva de sentidos, de elaboração crítica da experiência social e de fortalecimento da participação democrática, onde aprender significa também posicionar-se diante das injustiças, reinterpretar a própria história e construir, em comunhão, horizontes mais dignos de existência.

Além do plano estritamente didático, a dialogicidade precisa ser compreendida como experiência relacional que reorganiza o próprio modo de ser dos sujeitos envolvidos no processo formativo, pois desloca o foco da centralidade exclusiva do professor e instaura uma tessitura intersubjetiva na qual vozes distintas passam a coexistir, tensionar-

se e produzir sentidos compartilhados. A sala de aula deixa de operar como espaço de emissão unilateral de conteúdos e passa a configurar-se como território de encontro, escuta ativa e elaboração conjunta de problemas que atravessam a vida concreta dos estudantes, desde questões territoriais até dilemas culturais, éticos e políticos que marcam suas trajetórias. Nesse cenário, o diálogo assume estatuto formativo profundo, uma vez que aprender implica entrar em relação com o outro sem reduzi-lo a objeto, reconhecendo sua alteridade e sua capacidade de também produzir mundo, linguagem e interpretação histórica, o que exige do docente postura ética, abertura à imprevisibilidade e disposição para reconstruir caminhos pedagógicos sempre que as experiências vividas pelos educandos tensionam roteiros previamente definidos. Buber (2001, p. 62) explicita essa dimensão ao afirmar que “[...] o essencial não é a experiência isolada, mas a relação que se estabelece no encontro”, evidenciando que o conhecimento emerge do entre, do espaço relacional que se constrói quando sujeitos se reconhecem mutuamente como presença legítima, e não como funções hierarquizadas em um sistema instrucional rígido. Em complemento, bell hooks coloca a centralidade do vínculo humano na prática pedagógica ao afirmar: “[...] quando professores ensinam com amor, combinando cuidado, compromisso, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança, criamos as condições onde o aprendizado mais profundo pode acontecer” (1994, p. 13), destacando que a dimensão afetiva não fragiliza o rigor intelectual, mas o potencializa ao criar ambientes de confiança que encorajam a participação, a dúvida criativa e a expressão de experiências silenciadas. Sob essa ótica, a dialogicidade revela-se como fundamento de uma pedagogia que integra razão e sensibilidade, crítica e acolhimento, autoridade e escuta, permitindo que o ato educativo se converta em experiência de coautoria do saber, de fortalecimento da autonomia e de reconstrução coletiva do sentido da escola na vida social.

Daí que, para este humanismo, não haja outro caminho senão a dialogicidade. Para ser autêntico só pode ser dialógico. E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não ‘sloganizar’. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em ‘seres para outro’ por homens que são falsos ‘seres para si’. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagonica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (Freire, 2014, p. 72).

Ao se reconhecer a educação como prática histórica situada, torna-se indispensável compreender que o diálogo não se reduz a técnica comunicacional, mas constitui uma ética de relação que redefine papéis, expectativas e responsabilidades dentro dos processos formativos, reposicionando docentes e estudantes como sujeitos que interpretam, produzem e transformam sentidos coletivamente. Tal compreensão desloca o eixo da transmissão de conteúdos para a problematização das experiências concretas, permitindo que temas emergentes do cotidiano, como desigualdades territoriais, conflitos culturais e desafios socioambientais, ingressem no currículo como objetos legítimos de reflexão crítica. Freire (2014, p. 79) sublinha que “[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo”, evidenciando que a palavra autêntica nasce da relação viva entre sujeitos que compartilham a tarefa de compreender a realidade para transformá-la, e não de discursos isolados que apenas descrevem o mundo de fora. Nessa mesma linha de pensamento, Giroux (2011, p. 44) ressalta: “[...] a pedagogia crítica liga o aprendizado às experiências vividas e às estruturas de poder que moldam a vida cotidiana”, indicando que o conhecimento escolar precisa dialogar com contextos sociais amplos, conectando biografias pessoais a dinâmicas políticas e econômicas que estruturam oportunidades e silenciamentos. Desse entrecruzamento emerge uma prática pedagógica que valoriza narrativas estudantis, escuta ativa e análise coletiva de problemas reais, criando condições para que o ato educativo se converta em exercício de cidadania intelectual, no qual questionar, argumentar e propor alternativas torna-se parte constitutiva do aprender. Assim, o diálogo passa a operar como dispositivo formativo que integra reflexão crítica, participação democrática e responsabilidade social, fortalecendo vínculos pedagógicos e ampliando o sentido público da educação como espaço de construção compartilhada do saber.

Desse modo, quando a prática pedagógica se organiza a partir da problematização da realidade concreta, o espaço educativo deixa de operar como instância de reprodução passiva de conteúdos e passa a funcionar como território de investigação compartilhada, no qual experiências biográficas, memórias coletivas e conflitos sociais tornam-se matéria legítima de análise crítica. Tal reorganização implica alterar rotinas didáticas, tempos escolares e modos de interação, favorecendo rodas de conversa, estudos de caso, projetos interdisciplinares e leituras de mundo que antecedem a leitura da palavra escrita, permitindo que o conhecimento emergja da vida vivida e retorne a ela com potência transformadora. Freire (1997) indica que o processo formativo começa na interpretação

crítica das condições concretas de existência, onde estudantes reconhecem sentidos sociais presentes em suas próprias trajetórias antes de sistematizá-los conceitualmente. Já Saviani (2008) situa historicamente o papel social da escola ao argumentar que a educação precisa articular prática social e elaboração teórica, pois “[...] o conhecimento escolar só adquire sentido quando vinculado às necessidades reais da prática social” (p. 65), evidenciando que conteúdos descolados da vida perdem densidade formativa e tornam-se exercícios de memorização sem significação crítica. Esse entendimento redefine o papel docente como organizador de situações de aprendizagem que mobilizam investigação, diálogo e confronto de perspectivas, conduzindo os estudantes a formular hipóteses, analisar evidências e construir interpretações coletivas, fortalecendo competências cognitivas e sensibilidade ética simultaneamente. Ao integrar experiência, teoria e ação social, a educação passa a constituir processo de conscientização progressiva, no qual compreender o mundo significa também posicionar-se diante dele, assumindo responsabilidade intelectual e compromisso com sua transformação histórica.

Logo, à medida que o trabalho pedagógico assume a dialogicidade como princípio estruturante, a relação entre docentes e estudantes passa a ser mediada por escuta ativa, circulação de vozes e construção compartilhada de sentidos, deslocando o eixo da autoridade impositiva para a liderança intelectual comprometida com o crescimento coletivo. Esse reposicionamento modifica gestos cotidianos, desde a disposição das cadeiras em círculo até a abertura sistemática para intervenções dos educandos, criando um ambiente no qual divergências se tornam matéria formativa e o conflito de ideias adquire valor epistemológico. Buber explicita a profundidade desse encontro ao afirmar: “[...] toda vida autêntica é encontro” (2001, p. 62), indicando que o conhecimento floresce no entre, no espaço relacional onde sujeitos se reconhecem mutuamente como interlocutores legítimos. Já Giroux, ao analisar o papel político do trabalho docente, inicia sua reflexão destacando que “[...] os professores precisam ser vistos como intelectuais transformadores” (2011, p. 31), ressaltando que a prática educativa ultrapassa a transmissão de conteúdos e envolve responsabilidade ética diante das estruturas sociais que moldam a experiência discente. Sob essa perspectiva relacional, o diálogo não se reduz a técnica comunicativa, pois se constitui como condição de possibilidade para a formação crítica, permitindo que perguntas emergentes da realidade concreta orientem investigações conceituais e articulações teóricas mais densas. A convivência dialógica, cultivada de forma intencional, amplia repertórios culturais, fortalece vínculos de

pertencimento e favorece a emergência de consciência coletiva, uma vez que cada participante se percebe como parte ativa do processo histórico de produção do saber. O exercício contínuo de argumentar, ouvir, reformular e negociar significados produz maturidade intelectual e sensibilidade democrática, consolidando uma cultura pedagógica baseada na reciprocidade e na corresponsabilidade formativa.

Foi-nos possível esboçar, através do trabalho de Paulo Freire, as bases de uma verdadeira pedagogia democrática. Foi-nos possível, além disso, começarmos, com o movimento de educação popular, uma prática educativa voltada, de um modo autêntico, para a libertação das classes populares. Não obstante, se podemos encontrar, no nível da educação, uma unidade real da teoria e da ação, ela não se dá no nível da política, terreno onde a ideologia serviu à criação de uma atmosfera de luta, mas não chegou a instaurar-se de maneira organizada na ação. O educador, preocupado com o problema do analfabetismo, dirigiu-se sempre às massas que alguns supunham ‘fora da história’. O educador, a serviço da libertação do homem, dirigiu-se sempre às massas mais oprimidas, acreditou em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica. Os políticos só se interessavam por estas massas na medida em que elas pudessem, de alguma forma, tornar-se manipuláveis dentro do jogo eleitoral. O educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia em que tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem. Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, na qual não há ‘escola’ nem ‘professor’, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo (Freire, 2014, p. 57).

Enquanto a dialogicidade se consolida como prática cotidiana, a problematização passa a orientar o planejamento didático, deslocando o foco de respostas prontas para a investigação coletiva de questões que emergem da vida concreta dos estudantes, o que altera o ritmo das aulas, a seleção de conteúdos e a própria dinâmica de participação. Em vez de iniciar o encontro pedagógico com exposições lineares, por exemplo, o professor propõe situações desencadeadoras, apresenta imagens do território, relatos de experiências comunitárias ou dados de realidades locais, convidando o grupo a observar, estranhar e levantar hipóteses, num processo em que a curiosidade deixa de ser dispersão e passa a constituir força cognitiva organizada. Freire, ao enfatizar essa virada metodológica, sustenta que o processo educativo não se realiza de modo isolado nem unilateral, pois a formação humana ocorre na interação entre sujeitos que aprendem e ensinam mutuamente, sempre mediados pela realidade histórica e social que compartilham, sendo nesse movimento relacional que o conhecimento se constitui de forma crítica (1993). Nessa trilha, Saviani (2008) reforça que “[...] o saber sistematizado não se opõe à experiência vivida, mas se constrói a partir dela e retorna a ela como

instrumento de transformação” (p. 56), evidenciando que teoria e prática se retroalimentam num ciclo formativo contínuo. A problematização, portanto, converte o conteúdo escolar em ferramenta de leitura histórica do cotidiano, permitindo que temas como trabalho, cultura, território e desigualdade sejam analisados com rigor conceitual sem perder o vínculo com a existência concreta. Tal orientação favorece a autonomia intelectual, amplia a capacidade argumentativa e estimula posicionamentos fundamentados, pois cada estudante percebe que sua trajetória possui densidade política e valor epistemológico. O processo educativo, desse modo, ganha sentido público, ultrapassa a memorização descontextualizada e passa a constituir espaço de elaboração crítica, no qual aprender significa interpretar o mundo para transformá-lo coletivamente.

Por outro ângulo formativo, a leitura crítica do mundo antecedendo a leitura da palavra ganha concretude em propostas didáticas cuidadosamente estruturadas, nas quais o professor organiza o espaço físico em círculos, distribuem cartolinas, mapas do bairro, jornais locais impressos, canetas coloridas e dispositivos digitais simples, convidando os estudantes a observarem o entorno onde vivem antes de qualquer contato com textos teóricos. Inicialmente, solicita que cada participante registre, em silêncio, situações do cotidiano que provoquem incômodo ou curiosidade, como transporte precário, ausência de áreas verdes ou manifestações culturais invisibilizadas, colando essas anotações num painel coletivo; depois, promove rodas de conversa em pequenos grupos, incentivando a escuta ativa, a comparação de percepções e a identificação de temas recorrentes. O educador acompanha os diálogos, intervém apenas para aprofundar argumentos, propõe conexões entre falas e estimula perguntas que ampliem o horizonte analítico, criando um ambiente de confiança intelectual. Nesse percurso, surgem divergências, hesitações, relatos emocionados e até silêncios prolongados, exigindo mediações sensíveis, reorganização do tempo e retomada de objetivos para que ninguém se sinta excluído. Assim, “[...] o diálogo é o encontro amoroso dos que buscam a significação do mundo” (Buber, 2001, p. 62), reforçando que o conhecimento nasce do encontro autêntico entre sujeitos. A etapa seguinte envolve a sistematização coletiva das questões levantadas, transformando percepções dispersas em eixos temáticos que orientarão pesquisas posteriores, articulando experiência vivida e investigação conceitual. O desfecho ocorre com a socialização das sínteses em plenária, momento em que diferentes vozes se entrelaçam, consolidando aprendizagens compartilhadas e fortalecendo o sentimento de pertencimento intelectual. Assim, o percurso didático integra sensibilidade, rigor analítico

e participação democrática, convertendo a curiosidade inicial em consciência social elaborada.

Além disso, pensar a educação como intervenção transformadora da realidade implica estruturar práticas pedagógicas que ultrapassem a simples exposição de conteúdos e se convertam em experiências coletivas de leitura, análise e ação sobre o mundo concreto. O professor, ao planejar uma sequência didática com essa finalidade, pode reorganizar o espaço físico em grupos colaborativos, distribuir relatórios comunitários, dados estatísticos impressos, fotografias do território e materiais para registro visual, convidando os estudantes a investigarem problemas sociais presentes em seu entorno imediato. No primeiro momento da atividade, cada grupo examina os materiais disponíveis, destaca elementos que chamam atenção e registra hipóteses em quadros compartilhados; depois, ocorre uma socialização mediada, em que percepções distintas se confrontam, gerando debates intensos, dúvidas metodológicas e necessidade de retomada conceitual. O educador circula entre os grupos, escuta atentamente, faz perguntas que aprofundam análises e sugere conexões entre fenômenos locais e estruturas sociais mais amplas, ajudando a transformar observações fragmentadas em interpretações críticas articuladas. Freire (1996) já indicava que a prática pedagógica precisa vincular conhecimento e transformação social, lembrando que “[...] não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (p. 68), reconhecendo a legitimidade das experiências populares como ponto de partida para a reflexão crítica. Noutro registro formativo, Giroux enfatiza que “[...] a pedagogia crítica liga o aprendizado à responsabilidade social e à intervenção democrática” (2011, p. 54), reforçando que o ato educativo envolve compromisso ético com a mudança histórica. Ao longo da atividade, surgem dificuldades como leitura limitada de gráficos, insegurança para expor ideias e conflitos interpretativos, exigindo retomadas explicativas, apoio entre colegas e mediações cuidadosas para que o grupo avance sem silenciar vozes. O fechamento do trabalho, por sua vez, ocorre com a elaboração de propostas de intervenção comunitária, que podem incluir campanhas informativas, produção de murais públicos ou diálogos com lideranças locais, conectando teoria e prática de forma concreta. Conseqüentemente, desse percurso emerge uma experiência formativa que integra análise crítica, participação coletiva e responsabilidade social, fortalecendo sujeitos capazes de intervir conscientemente em sua própria realidade histórica.

Naturalmente, numa linha profética, a educação se instauraria como método de ação transformadora. Como práxis política a serviço da permanente libertação dos seres humanos, que não se dá, repitamos, nas suas consciências apenas, mas na radical modificação das estruturas em cujo processo se transformam as consciências. Do ponto de vista profético, não importa qual seja o campo específico em que se dê a educação, ela é sempre um esforço de clarificação do concreto, ao qual educadores-educandos e educandos-educadores devem encontrar-se ligados através de sua presença atuante. É sempre prática desmitificadora que, ao desvelar a realidade da consciência, ajuda o desvelamento da consciência da realidade (Freire, 2014, p. 34).

Por sua vez, trabalhar a práxis como ação-reflexão-ação<sup>9</sup> requer organizar experiências pedagógicas em que pensar e agir não se separem, permitindo que os estudantes percebam o conhecimento como prática social situada. O docente, com relação a esse princípio, pode propor um projeto investigativo sobre mobilidade urbana no bairro onde vivem os alunos, reorganizando o espaço em estações temáticas com mapas ampliados, marcadores coloridos, registros fotográficos, planilhas impressas e dispositivos para coleta de depoimentos. Cada grupo assume uma tarefa específica, como observar fluxos de trânsito, entrevistar moradores, mapear áreas de risco ou registrar barreiras de acessibilidade, construindo um diagnóstico coletivo sustentado por dados empíricos. Durante o acompanhamento, o professor escuta relatos parciais, provoca conexões conceituais com conteúdos de geografia, sociologia e matemática, estimula que hipóteses sejam revistas e orienta a sistematização dos achados em painéis colaborativos. Nessa dinâmica investigativa, compreende-se que reflexão e intervenção caminham juntas, pois, como afirma Freire, “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p. 43), indicando que a experiência pedagógica se renova no ciclo permanente entre análise e ação. Giroux reforça esse entendimento ao assinalar que “[...] pedagogia crítica é sempre uma forma de intervenção política no mundo” (2011, p. 72), o que amplia o sentido do trabalho escolar para além

---

<sup>9</sup> A dinâmica ação-reflexão-ação constitui um dos pilares da práxis pedagógica crítica ao compreender que a transformação da realidade não decorre de práticas mecânicas nem de reflexões abstratas isoladas, mas do movimento contínuo entre fazer, analisar criticamente o fazer e retornar à prática de modo consciente e transformador. Nessa perspectiva, a ação inicial permite a inserção concreta no mundo vivido; a reflexão problematiza essa experiência à luz de seus condicionantes históricos e sociais; e a nova ação emerge qualitativamente transformada, orientada por consciência crítica e intencionalidade emancipadora. Trata-se, portanto, de um processo formativo que integra teoria e prática como dimensões indissociáveis do conhecer e do agir. Um exemplo dessa dinâmica pode ser observado quando estudantes participam de um projeto comunitário sobre descarte de resíduos no bairro: primeiro realizam um mutirão de limpeza (ação), depois analisam coletivamente as causas sociais do problema e discutem políticas públicas e hábitos de consumo (reflexão) e, por fim, organizam campanhas educativas e propõem soluções à comunidade e ao poder público (nova ação), ampliando o alcance e o sentido transformador da prática inicial. Ver: Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

da dimensão técnica. Surgem entraves, como dificuldades em organizar dados, divergências interpretativas e limitações na leitura cartográfica, exigindo retomadas explicativas, cooperação entre pares e mediações pacíficas que preservem o protagonismo discente. Na culminância do projeto, os grupos elaboram propostas viáveis, como campanhas educativas, relatórios para órgãos públicos ou intervenções artísticas em espaços comunitários, articulando produção intelectual e responsabilidade social. Consolida-se, assim, uma vivência formativa que transforma investigação em compromisso coletivo, integrando pensamento crítico, participação democrática e atuação consciente na realidade concreta.

De forma articulada ao caráter social do conhecimento, torna-se fundamental tratar a produção do saber como construção histórica, situada e atravessada por disputas de sentido, pois ideias não surgem no vazio, mas no interior de contextos materiais e culturais que moldam perguntas, métodos e finalidades. O educador pode materializar essa compreensão organizando uma sequência didática sobre a história de um conceito científico, por exemplo, energia, distribuindo linhas do tempo impressas, textos de divulgação científica, trechos de obras clássicas, imagens de experimentos históricos e cartões com marcos tecnológicos. Os estudantes, organizados em equipes cooperativas, recebem conjuntos distintos de fontes e são orientados a reconstruir o percurso do conceito, identificando rupturas paradigmáticas, interesses econômicos implicados, conflitos interpretativos e impactos sociais de cada descoberta. Ao circular entre as mesas, o docente provoca conexões entre períodos históricos, solicita justificativas para escolhas interpretativas e incentiva a comparação entre narrativas, cultivando uma leitura crítica das fontes e das ausências documentais. Saviani lembra que “[...] o conhecimento é produto da atividade humana objetiva, historicamente construída” (2008, p. 57), destacando que aprender implica reconhecer o trabalho social inscrito nas teorias. Apple afirma: “[...] o currículo nunca é neutro; ele organiza o conhecimento de modos que favorecem determinados grupos” (2019, p. 34), ressaltando que selecionar conteúdos envolve relações de poder. No decorrer das discussões, surgem impasses, como a tendência a aceitar versões simplificadas ou a dificuldade em perceber interesses políticos subjacentes, situações que demandam mediações cuidadosas, retomadas conceituais e incentivo à argumentação fundamentada. Ao final da experiência formativa, as equipes produzem painéis analíticos que relacionam ciência, sociedade e tecnologia, explicitando que todo saber carrega marcas do tempo e das lutas sociais que o constituem. Forma-se,

então, uma percepção ampliada de conhecimento como obra coletiva, dinâmica e impregnada de historicidade, fortalecendo a consciência crítica e a responsabilidade intelectual dos estudantes.

Sob o compromisso de formar consciências críticas, a prática pedagógica orientada pela dialogicidade precisa favorecer experiências em que pensar e agir se retroalimentem, criando situações em que educandos percebam que reflexão não é atividade abstrata, mas gesto situado diante de problemas reais. Uma proposta concreta consiste na realização de um diagnóstico comunitário do entorno escolar, atividade que começa com a reorganização física do espaço em círculos de diálogo, disposição que rompe hierarquias visuais e facilita a escuta mútua. O docente apresenta mapas impressos do bairro, fotografias aéreas, reportagens locais e folhas de registro, convidando a turma a identificar questões que atravessam o cotidiano, como mobilidade, saneamento, acesso a equipamentos culturais ou violência urbana. Em pequenos coletivos colaborativos, os estudantes marcam no mapa os pontos críticos, escrevem hipóteses explicativas e planejam saídas de campo para observação direta. Giroux (2011) enfatiza que “[...] a pedagogia crítica conecta conhecimento e poder às experiências vividas” (p. 73), reforçando que aprender implica relacionar teoria e realidade social. Assim, acompanhando as etapas da atividade, o professor ajuda a transformar percepções dispersas em questões investigáveis, orienta registros sistemáticos e promove rodas de conversa para socialização dos achados, enfrentando obstáculos como a timidez de alguns participantes ou a tendência a generalizações apressadas. Estratégias de mediação incluem distribuição de papéis rotativos nos grupos, elaboração de roteiros de observação e retomadas conceituais que qualificam o debate. Logo, as devolutivas assumem múltiplas formas, relatórios ilustrados, murais comparativos e propostas de intervenção apresentadas à comunidade escolar, consolidando a ideia de que conhecimento ganha sentido público ao dialogar com necessidades coletivas. Fortalece-se, assim, a noção de educação como intervenção consciente no mundo vivido, nutrindo sujeitos capazes de analisar, propor e transformar realidades concretas.

Como estamos vendo, a educação, enquanto uma situação gnosiológica que solidariza educador e educando como sujeitos cognoscentes, abre a estes múltiplos e indispensáveis caminhos à sua afirmação como seres da práxis. Descobrem, ou pelo menos se dispõem a fazê-lo, que a educação não é própria e exclusivamente a permanência ou a mudança de algo. A educação, porque se realiza no jogo destes contrários que se dialetizam, é ‘duração’. A educação ‘dura’ na contradição permanência-mudança. Esta é a razão pela qual

somente no sentido de ‘duração’ é possível dizer que a educação é permanente (Freire, 2014, p. 98).

Numa perspectiva formativa voltada à emancipação, a dialogicidade ganha densidade prática ao se materializar em sequências didáticas que conectam leitura de mundo, investigação coletiva e intervenção social, permitindo que estudantes percebam o conhecimento como construção histórica situada. Desse modo, o professor pode organizar uma atividade centrada na análise crítica de narrativas midiáticas locais, começando pela disposição das carteiras em semicírculo para favorecer o contato visual, distribuindo jornais impressos, tablets com acesso a portais de notícia e fichas de análise com critérios previamente debatidos. Em pequenos coletivos colaborativos, os participantes selecionam matérias sobre um mesmo tema social, identificam enfoques, ausências de voz, escolhas de linguagem e interesses implícitos, registrando hipóteses interpretativas em painéis compartilhados. Bell hooks (1994, p. 13) afirma que “[...] a educação como prática da liberdade é um modo de ensinar que qualquer pessoa pode aprender”, indicando que práticas libertadoras são construídas na experiência concreta. Giroux lembra que “[...] a pedagogia crítica torna o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (2011, p. 7), evidenciando a inseparabilidade entre formação intelectual e consciência social. O docente circula entre os grupos, provoca conexões conceituais, solicita justificativas e incentiva o confronto respeitoso de leituras divergentes, acolhendo dificuldades como a tendência à leitura superficial ou a reprodução acrítica de opiniões dominantes. Desse modo, estratégias de superação incluem pausas metacognitivas para explicitar critérios de análise, retomadas conceituais no quadro e mediações que ampliem repertórios interpretativos. As produções, assim, assumem formatos variados, podcasts argumentativos, cartas abertas à comunidade e mapas conceituais comparativos, ampliando linguagens de expressão e fortalecendo autoria estudantil. O fechamento ocorre com uma roda de socialização em que ideias são sistematizadas coletivamente, evidenciando deslocamentos de percepção e amadurecimento argumentativo. Consolida-se, desse jeito, a compreensão de que ler criticamente discursos sociais é gesto político de participação democrática e fundamento de uma educação comprometida com transformação histórica.

Sob um enfoque comprometido com a práxis libertadora, a leitura crítica do mundo pode ser trabalhada por meio de uma sequência pedagógica que articule observação do território, registro sensível e análise coletiva das condições sociais que

atravessam a vida cotidiana dos estudantes, transformando o espaço vivido em objeto legítimo de investigação. O docente reorganiza o ambiente em ilhas colaborativas, distribui pranchetas, folhas de registro, celulares para fotografia e um roteiro de observação que contempla moradia, mobilidade, áreas verdes, equipamentos públicos e expressões culturais do entorno escolar. Em pequenos coletivos, os estudantes caminham pelo bairro acompanhados pelo professor e por um auxiliar, fotografam situações significativas, anotam impressões, conversam com moradores e recolhem relatos breves, respeitando orientações éticas previamente discutidas. Apple (2011, p. 3) ressalta que “[...] educação nunca é neutra; ela está sempre implicada em relações de poder”, reforçando que observar o território é também reconhecer disputas sociais inscritas no espaço. De volta à escola, os registros são organizados em murais temáticos, mapas afetivos e painéis digitais, permitindo múltiplas formas de sistematização. Surgem obstáculos como dispersão do foco investigativo, dificuldade de síntese e tensões entre percepções divergentes, superados por mediações que retomam critérios analíticos, promovem escuta ativa e incentivam a fundamentação das falas. Desse modo, o professor orienta a construção de perguntas geradoras, estimula conexões com conteúdos curriculares e convida os estudantes a propor intervenções possíveis, como campanhas comunitárias, cartas ao poder público ou projetos de melhoria do entorno. Logo, resultados aparecem na ampliação do vocabulário crítico, na valorização do saber local e na percepção de pertencimento ao território. Afirma-se, assim, uma pedagogia que transforma experiência em reflexão compartilhada e reflexão em ação socialmente situada.

Na sequência didático-formativa orientada pela dialogicidade, a intervenção pedagógica assume feição transformadora ao deslocar o trabalho escolar da mera descrição de problemas para a elaboração coletiva de respostas socialmente implicadas, articulando diagnóstico, planejamento e ação concreta em ciclos sucessivos de reflexão crítica. O educador reorganiza o espaço físico em semicírculo para favorecer a visibilidade mútua, dispõe cartolinas, marcadores coloridos, projetor multimídia e um painel com dados públicos sobre saneamento, mobilidade e acesso a serviços básicos da comunidade; a partir daí, propõe que os estudantes retomem os registros territoriais já produzidos, cruzem-nos com informações oficiais e identifiquem contradições entre direitos previstos e condições reais de vida. Freire afirma que “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (2014, p.

47), sublinhando que a ação educativa ganha densidade política quando compartilhada e solidária. Em complemento analítico, Apple (2011) problematiza a função social da escola e registra que “[...] o currículo é sempre parte de uma tradição seletiva, da escolha de alguém sobre o que deve contar como conhecimento legítimo” (p. 31), evidenciando que intervir na realidade também significa disputar sentidos e prioridades do saber escolar. Munidos dessas referências, os estudantes elegem um problema concreto, como o descarte irregular de resíduos no entorno, estruturam um plano de ação com metas viáveis, cronograma e divisão de responsabilidades, redigem ofícios a órgãos públicos, produzem materiais informativos e organizam rodas de conversa com moradores. Dificuldades aparecem na negociação de consensos, na limitação de recursos e na frustração diante de respostas institucionais lentas; logo, o docente acompanha atentamente, oferece mediações argumentativas, reorganiza tarefas e reforça a importância de estratégias graduais e persistentes. Motivações emergem do reconhecimento de que a participação estudantil produz efeitos tangíveis, fortalecendo o sentimento de pertença e a percepção de agência coletiva. O itinerário pedagógico culmina na socialização pública das ações realizadas, seguida de avaliação crítica sobre alcances, limites e possibilidades de continuidade, consolidando a educação como prática social que intervém, aprende com a experiência e retorna ao mundo com novas perguntas e responsabilidades compartilhadas.

Desse modo, a consolidação da dialogicidade como práxis libertadora exige que a formação docente e a organização curricular assumam, de maneira integrada, a responsabilidade ética de articular saber acadêmico, experiência social e participação democrática, produzindo trajetórias educativas capazes de ampliar a autonomia intelectual e a consciência histórica dos sujeitos. No cotidiano institucional, isso implica planejar percursos formativos nos quais licenciandos analisam situações reais de desigualdade, elaboram sequências didáticas problematizadoras, simulam assembleias deliberativas, avaliam materiais curriculares à luz de critérios de justiça social e registram reflexões em portfólios críticos, transformando a formação em espaço de experimentação responsável. Giroux afirma que “[...] a pedagogia crítica oferece as condições para que educadores e estudantes se tornem agentes de mudança” (2011, p. 42), ressaltando o compromisso político da prática educativa com a transformação social. Em consonância com essa base teórica, Saviani (2008) observa que a função social da escola ultrapassa a transmissão de conteúdos e envolve mediações históricas que possibilitam a apropriação

crítica da cultura, registrando que “[...] a educação escolar deve garantir o acesso aos conhecimentos sistematizados, condição para a participação consciente na vida social” (p.63). Orientadas por tais fundamentos, propostas curriculares passam a integrar estudos de caso sobre conflitos socioambientais, oficinas de leitura de mundo com mapas temáticos, laboratórios de análise midiática e projetos interdisciplinares de intervenção comunitária, articulando diagnóstico coletivo, definição de prioridades e pactuação de responsabilidades. Obstáculos surgem na forma de resistências institucionais, pressões avaliativas padronizadas e desigualdades de infraestrutura, demandando coordenação pedagógica sensível, pactos colaborativos e gestão democrática que assegure tempos e espaços de estudo compartilhado. Avanços tornam-se visíveis na ampliação do repertório cultural, no fortalecimento do diálogo argumentativo e na capacidade de planejar ações socialmente referenciadas, configurando uma cultura escolar comprometida com a dignidade humana. Desse conjunto articulado de práticas emerge uma compreensão viva de que dialogar, problematizar e agir constituem dimensões indissociáveis de um projeto educativo emancipador, capaz de formar sujeitos críticos e coletividades mais justas.

#### **4 CONCLUSÃO**

Os achados desenvolvidos ao longo da pesquisa permitem afirmar que a dialogicidade sustenta uma educação emancipadora porque redefine, em sua raiz, o sentido do ato educativo, deslocando-o da transmissão unilateral de conteúdos para a coprodução histórica do conhecimento entre sujeitos que pensam, falam, agem e se transformam em relação com o mundo. Ao longo da análise, ficou evidenciado que a pedagogia freireana não concebe o diálogo como técnica acessória de comunicação, tampouco como simples estratégia para tornar aulas mais participativas. Ao contrário, a dialogicidade se revela como princípio fundante que reorganiza a relação pedagógica, a concepção de conhecimento, o papel docente, a posição dos educandos e a própria finalidade social da escola. Nessa chave, ensinar deixa de equivaler a depositar saberes prontos, e aprender deixa de significar acumular informações descontextualizadas. O que se afirma, em seu lugar, é uma educação em que a leitura crítica da realidade, a escuta das experiências vividas e a problematização das contradições sociais constituem o próprio caminho da formação. Por isso, a emancipação não aparece como resultado externo ou posterior ao trabalho pedagógico, mas como movimento que se constrói no interior da

prática educativa sempre que educadores e educandos se reconhecem como sujeitos históricos capazes de compreender e reinventar o mundo comum.

Além disso, a investigação demonstrou que a força emancipadora da dialogicidade depende diretamente de sua base filosófico-antropológica, isto é, da compreensão do ser humano como sujeito inacabado, histórico, relacional e vocacionado à humanização. Esse fundamento mostrou-se decisivo porque impede leituras tecnicistas da pedagogia freireana e recoloca a educação no terreno das disputas éticas e políticas que atravessam a existência social. Ao reconhecer que homens e mulheres não estão prontos, mas se constituem na história, a dialogicidade passa a ser entendida como condição de crescimento crítico e de abertura ao outro, e não como mera cordialidade discursiva. Os achados revelaram, desse modo, que a educação emancipadora nasce quando a escola abandona a pretensão de ajustar sujeitos a uma ordem dada e assume a tarefa de criar condições para que eles compreendam os mecanismos de opressão, desvelem naturalizações e se posicionem diante delas com consciência histórica. A humanização, nesse horizonte, deixa de ser ideia abstrata e se converte em critério concreto de avaliação da prática pedagógica: toda ação educativa que silencia, inferioriza, homogeneiza ou impede a palavra crítica tende à desumanização; toda ação que reconhece a dignidade intelectual dos sujeitos, amplia sua leitura do mundo e fortalece sua participação ativa aponta para uma formação libertadora.

Do mesmo modo, à crítica da educação bancária permitiu concluir que a dialogicidade sustenta a emancipação justamente porque rompe com as estruturas pedagógicas que transformam o conhecimento em instrumento de domesticação. Ficou demonstrado que a verticalidade do modelo transmissivo não produz apenas metodologias pobres, mas também subjetividades marcadas pela passividade, pelo medo de errar, pela dependência de respostas prontas e pela dificuldade de elaborar pensamento próprio. Nesse sentido, a ruptura freireana não se restringe à substituição de um método por outro, mas alcança a lógica de poder que define quem fala, quem escuta, quem interpreta e quem tem autorização para nomear a realidade. Ao superar essa arquitetura hierárquica, a formulação “educador-educando e educando-educador” emergiu, ao longo do estudo, como síntese expressiva de uma pedagogia em que autoridade não se apoia na imposição, mas na mediação intelectual, ética e crítica. O principal achado aqui consiste em perceber que a emancipação torna-se possível quando a autoridade docente é ressignificada como liderança dialógica: uma presença que organiza, provoca, sustenta o

rigor conceitual e amplia horizontes, sem bloquear a voz discente nem reduzir o conhecimento à repetição. Assim, a superação do paradigma bancário mostrou-se inseparável da construção de ambientes pedagógicos em que a palavra circula, as diferenças se tornam formativas e a produção do saber assume caráter compartilhado.

Cabe destacar, ainda, que a pesquisa confirmou a centralidade da problematização da realidade como mediação indispensável entre dialogicidade e emancipação. Isso significa que o diálogo freireano não se realiza plenamente em interações vazias, em trocas genéricas de opinião ou em dinâmicas participativas descoladas da vida social concreta. Ele se realiza, efetivamente, quando a experiência vivida, os conflitos do território, as desigualdades históricas, os silenciamentos culturais e os desafios coletivos são tomados como matéria legítima da reflexão pedagógica. Os exemplos construídos ao longo do desenvolvimento, com diagnóstico comunitário, leitura crítica do bairro, análise de narrativas midiáticas, investigação de problemas públicos e elaboração de intervenções escolares e comunitárias, evidenciaram que o conhecimento ganha densidade emancipadora quando nasce da realidade e a ela retorna como ação refletida. Esse foi um dos resultados mais consistentes do percurso analítico: a problematização não é um adorno metodológico, mas a forma pela qual o saber escolar se reconecta à vida, deixando de ser sequência abstrata de conteúdos para tornar-se instrumento de interpretação histórica e de intervenção social. Nessa perspectiva, a construção coletiva do saber não elimina o conhecimento sistematizado, mas o reinscreve em um horizonte de sentido no qual teoria e experiência, conceito e contexto, leitura e ação se iluminam mutuamente.

Outro achado decisivo reside na compreensão de que a dialogicidade sustenta uma educação emancipadora também porque articula, de maneira indissociável, formação intelectual, sensibilidade ética e participação democrática. Ao longo dos textos, tornou-se nítido que uma prática pedagógica realmente dialógica não forma apenas alunos mais ativos, mas sujeitos mais capazes de ouvir, argumentar, revisar posições, reconhecer a alteridade, negociar sentidos e assumir responsabilidade pública diante do mundo que compartilham. Em outras palavras, a dialogicidade não produz somente aprendizagem cognitiva mais significativa; ela produz também uma cultura pedagógica marcada pela reciprocidade, pela corresponsabilidade e pelo exercício concreto da democracia. A escola, sob esse prisma, deixa de ser espaço burocrático de certificação e passa a constituir-se como esfera pública de elaboração crítica, na qual o currículo pode ser interrogado, as experiências dos educandos podem ser legitimadas e a docência pode

afirmar seu papel como prática intelectual comprometida com justiça social. Foi exatamente isso que os achados revelaram ao mostrar que salas de aula orientadas por diálogo crítico, investigação coletiva e intervenção social favorecem autonomia, pertencimento, autoria e consciência histórica. A emancipação, portanto, não decorre apenas do que se ensina, mas do modo como se constroem as relações pedagógicas que tornam possível aprender com os outros, contra a naturalização das desigualdades e a favor de formas mais justas de vida comum.

Desse modo, o estudo permite sustentar que a dialogicidade, enquanto núcleo constitutivo da pedagogia freireana, funda uma educação emancipadora porque integra ontologia, ética, política e pedagogia em um mesmo movimento de humanização crítica. Os achados mostram que essa sustentação se realiza por quatro vias articuladas: primeiro, ao reconhecer educadores e educandos como sujeitos históricos e inacabados; segundo, ao romper com a lógica bancária de silenciamento e subordinação intelectual; terceiro, ao fazer da problematização da realidade concreta o eixo do trabalho pedagógico; e, quarto, ao instituir a construção coletiva do saber como prática de formação democrática e transformação social. Em consequência, a dialogicidade não apenas orienta uma metodologia, mas redefine a própria razão de ser da educação, recolocando a escola no horizonte da justiça social, da dignidade humana e da participação crítica. Em tempos marcados por desigualdades persistentes, tecnicismo curricular, esvaziamento do sentido público da educação e disputas intensas sobre o papel social da escola, reafirmar esse fundamento não é exercício de retorno nostálgico, mas gesto teórico e político de grande atualidade. O estudo, assim, encerra-se confirmando que uma pedagogia comprometida com emancipação só se sustenta quando faz do diálogo uma forma de conhecer, de conviver e de transformar, permitindo que o espaço educativo se converta em território vivo de consciência, palavra e criação coletiva de futuros socialmente mais justos.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- APPLE, M. W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- APPLE, M. W. **Educação, democracia e reconstrução do poder**. Porto Alegre: Penso, 2019.

- BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GIROUX, H. A. **Teoria e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- GIROUX, H. A. **Pedagogia crítica na era da desinformação**. São Paulo: Cortez, 2024.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HOOKS, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.
- HOOKS, B. **All about love: new visions**. New York: William Morrow, 2000.
- HOOKS, B. **Teaching community: a pedagogy of hope**. New York: Routledge, 2003.
- HOOKS, B. **Teaching critical thinking: practical wisdom**. New York: Routledge, 2010.
- HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2018.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MCLAREN, P. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MCLAREN, P. **Pedagogia crítica: onde estamos agora?**. São Paulo: Cortez, 2015.

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

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 1949.

### **Contribuição dos autores**

Todos os autores contribuíram igualmente para o desenvolvimento deste artigo.

### **Disponibilidade dos dados**

Todos os conjuntos de dados relevantes para as conclusões deste estudo estão totalmente disponíveis no artigo.

### **Como citar este artigo (APA)**

Barcellos Júnior, W., Valladares-Torres, A. C. A., Jahnke, J. F., Galiza, A. B., Miranda, R. O., Murcia, J. H., ... Perin, M. (2026). EDUCADOR-EDUCANDO E EDUCANDO-EDUCADOR: DIALOGICIDADE, PROBLEMATIZAÇÃO E PRÁXIS LIBERTÁRIA NA “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO” DE PAULO FREIRE. *Veredas Do Direito*, 23, e235276. <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.5276>