

## PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: EXPERIÊNCIAS DODISCENTES EM TEMPOS DA PANDEMIA

SIMONE BRAZ FERREIRA GONTIJO  
JULIANA PARENTE MATIAS  
Instituto Federal de Brasília (IFB), Brasília, Brasil

---

**RESUMO:** O artigo discute os resultados da pesquisa-ação que estudou a obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2020), com licenciandos em Prática de Ensino. A atividade foi desenvolvida por meio de aulas remotas síncronas fundamentadas nos princípios da aprendizagem dialógica. Neste artigo, são analisados os dados do instrumento de autoavaliação e avaliação da disciplina aplicados com a finalidade de levantar as percepções dos estudantes acerca de suas aprendizagens. Os resultados apontam que a trajetória dos estudantes enquanto sujeitos de sua aprendizagem foi permeada pela resignificação/tomada de consciência quanto às ideias apresentadas por Freire e sua relação com os saberes docentes, rumo à conscientização quanto ao seu papel como professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia da Autonomia. Formação Docente. Pesquisa-ação. Ensino.

---

### INTRODUÇÃO

A prática docente sempre foi ponto de pauta para as discussões relacionadas à formação de docentes, fato que se agravou com o cenário de pandemia mundial, que motivou o mundo a repensar suas práticas, e com os processos educacionais não foi diferente.

Este trabalho busca apresentar o relato da experiência com o componente curricular Prática de Ensino, ministrado no 2º período de um curso de licenciatura no qual os estudantes fizeram a leitura da obra *Pedagogia da autonomia* (2020), de Paulo Freire.

A emergência dessa leitura surgiu do contexto no qual os estudantes se mostravam angustiados com a adequação das aulas remotas à formação docente e pela aproximação da temática à ementa da disciplina de “Prática de ensino” que prevê:

Desenvolvimento da capacidade de aplicar os fundamentos teóricos e metodológicos do ensino no trabalho docente por meio de aulas práticas; capacidade de adaptação metodológica de acordo com o meio em que atuará; concepção de que o conhecimento precisa ser criado e recriado a fim de reduzir a distância entre os conceitos abstratos e a vida concreta; reflexão no sentido de haver uma diversificação de recursos e dos métodos de

avaliação que melhor se habituem aos tempos atuais (BRASÍLIA, 2015, s/p).

Esses temas são tratados no livro ao abordar as exigências do ensinar, sua especificidade humana e seu processo dialético de construção do conhecimento. Assim, a intervenção teve como objetivos em relação aos estudantes: a) conhecer e aplicar uma metodologia dialógica de aprendizagem; b) elaborar plano de aula e materiais pedagógicos relativos às práticas docentes; c) discutir, dialogicamente, competências necessárias às práticas docentes; e d) registrar suas percepções acerca do processo formativo docente em relação ao cotidiano e às exigências da prática profissional.

#### OS PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA EM PAULO FREIRE

Por meio da técnica “puxa-conversa”, os estudantes foram os responsáveis por fomentar o debate do texto da aula a partir dos princípios da aprendizagem dialógica. Destaca-se que essa aula se caracteriza por certos princípios, dentre eles destacamos: igualdade de diferenças, diálogo igualitário, inteligência cultural, criação de sentido, solidariedade, transformação e dimensão instrumental. Esses sete princípios estão presentes em *Pedagogia da autonomia* (2020), como saberes necessários à prática educativa e são explorados por Freire ao longo dos três capítulos.

Na aprendizagem dialógica, o diálogo igualitário se refere ao respeito ao direito de fala dos participantes. Na metodologia do “puxa-conversa”, todos tiveram direito à voz, independente do lugar de fala, eram diferentes pessoas dialogando e validando suas ideias em função dos argumentos. Sobre isso, Freire (2020, p. 114) acrescenta dizendo que “quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer”.

A inteligência cultural é manifestada na aprendizagem dialógica, pois todos somos capazes de trazer contribuições ao diálogo por meio da argumentação, uma vez que a capacidade de aprender é inerente ao ser humano. “Todos temos inteligência, que é cultural e, portanto, contextualmente situada”, e, assim, somos capazes de participar na construção do conhecimento (PEREIRA; ANDRADE, 2014, p. 39).

É o que Freire chama de leitura do mundo e da qual o professor deve partir. “É a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo” (FREIRE, 2020, p. 120, grifos do autor).

Na transformação, por meio do diálogo, temos a oportunidade de aprender e atribuir valor a esse aprendizado. Essa nova forma de aprender transforma a visão que temos de nós mesmos, do conhecimento e da própria vida. Ajuda-nos a superar obstáculos. “Por meio da transformação pessoal, percebemos que somos capazes de nos organizar e participar de lutas mais amplas por transformação social” (PEREIRA; ANDRADE, 2014, p.39).

Por ser dialógica, a aprendizagem preserva sua atenção e cuidado com os conhecimentos acadêmicos e instrumentais, mas também reconhece que eles não são

os únicos conhecimentos válidos a serem trabalhados na escola, assim, destaca-se a dimensão instrumental. O ensino dos conhecimentos acadêmicos e instrumentais é indissociável da formação ética dos estudantes, segundo o próprio Freire (2020).

Destacam-se que os conhecimentos acadêmicos e instrumentais são fundamentais aos jovens para que tenham acesso à participação na vida em sociedade, ao mundo do trabalho, e, por isso, “é necessário garantir que todos possam ter acesso à dimensão instrumental da educação, ressignificando os conhecimentos escolares a partir de suas experiências e necessidades e transformando-os em um instrumento para a autonomia” (PEREIRA; ANDRADE, 2014, p.40). Para Freire (2020, p. 116), portanto, uma das tarefas centrais do educador é “apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto”.

A criação de sentido nasce do reconhecimento de que, como sujeitos históricos e sociais, somos condicionados, mas não nos resumimos e nem somos determinados pelo nosso tempo. Somos sujeitos de possibilidades. Sendo assim, as aprendizagens, partindo da interação, das demandas e necessidades de cada, criam dimensões e sentidos. Além disso, Freire (2020, p. 53) afirma que a “presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”. Assim, essa é “a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte [...] Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade” (p.52 grifos do autor).

Em sala de aula, muitas vezes, observamos diferenças entre os estudantes e animosidades quando um ou outro participa das atividades propostas, mas a aprendizagem dialógica é aberta a todos, é inclusiva. Assim, apresenta-se o princípio da solidariedade. Esse tipo específico de aprendizagem fomenta a solidariedade entre as pessoas ao dar ênfase às interações e à percepção de que “determinados problemas sociais acometem muitas outras pessoas e que é possível lutar juntos/as para superar esses problemas e garantir direitos a todos” PEREIRA; ANDRADE, 2014, p.40).

Quando Freire discorre sobre a disponibilidade ao diálogo no processo de ensino, ele traz um chamamento a se “estar aberto ao contorno geográfico, social dos educandos” (2020, p.134). É esse conhecimento que fomenta a solidariedade; é na partilha realizada nas aulas que conhecemos uns aos outros e construímos a solidariedade de forma igualitária; e é no fomento da solidariedade entre professores e estudantes que se dá a aprendizagem democrática.

No princípio da igualdade de diferenças, a aprendizagem dialógica se revela na garantia à diversidade cultural e igualdade social, dando aos jovens o direito de manifestar seu pensamento, mesmo que divergente. Freire (2020) exorta quanto a essa igualdade, ao afirmar:

que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (p. 114).

Assim, todos os que falam na aula tem sua manifestação, sua voz, respeitada. Mesmo que alguém discorde, o debate segue no campo das ideias, sem confrontos

personais. Destaca-se que esse é um processo coconstruído e nunca dado ou pronto, acabado.

#### AVALIAÇÃO FORMATIVA E DIALÓGICA

A avaliação se constitui como elemento da organização do trabalho pedagógico e, por seu caráter dinâmico, não está situada ao final do processo didático, mas o permeia de forma justaposta aos objetivos que se pretende alcançar (FREITAS *et al.*, 2008). Isso significa dizer que ela é parte do processo não linear, mas ganha destaque por ser uma categoria que reflete as relações de poder que podem emanar da sala de aula.

Assim, neste trabalho, destaca-se a categoria avaliação como elemento de discussão, pois, como aponta Saul (2008), é preciso buscar a coerência entre o discurso e o fazer pedagógico. E, ao discutir com os estudantes os conceitos presentes em *Pedagogia da autonomia* (2020), não seria possível o desenvolvimento de uma prática avaliativa silenciadora (FREIRE, 2020).

Ao longo da disciplina, foi desenvolvida a avaliação formativa, na qual professores e estudantes têm papéis fundamentais no que se refere à interação, em especial, por meio do *feedback*. Portanto, a avaliação praticada buscou identificar “os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos [...] e proporcionar-lhes indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir” (FERNANDES, 2006, p. 31).

Os instrumentos avaliativos foram duas cartas escritas a Paulo Freire e o “puxa-conversa”. Para cada uma das cartas e para o “puxa-conversa”, foi elaborada uma rubrica de avaliação previamente socializada com os estudantes. Fernandes (s/d) afirma que as rubricas permitem desenvolver uma avaliação do trabalho dos estudantes fundamentada em critérios, sem se restringir à comparação a outros estudantes ou grupos.

As rubricas também auxiliaram na distribuição dos *feedbacks* e, posteriormente, para orientar o atendimento individualizado dos estudantes no processo de reelaboração das atividades, momentos nos quais eles eram motivados a aprimorar o trabalho.

Portanto, ao longo do processo, a preocupação em relação à avaliação foi colocá-la a favor da “apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e, não, da domesticação. Avaliação em que se estimule o *falar a* como caminho do *falar com*” (FREIRE, 2020, p.113-114. grifos do autor).

#### METODOLOGIA

A pesquisa-ação foi realizada na disciplina “Prática de ensino” de um curso de licenciatura. A turma era composta por 37 estudantes, sendo 23 mulheres e 14 homens. Foi desenvolvida a partir da metodologia da pesquisa-ação na qual a participação dos pesquisadores, a escuta sensível e a observação sistemática tiveram papel fundamental.

Nesse sentido, as pesquisadoras, que atuaram como professoras da disciplina de “Prática de ensino”, ministrada no 2º semestre do curso de licenciatura investigado, tiveram o papel de apresentar o plano de ensino/atividades, motivar os estudantes durante as aulas e dar *feedback* das avaliações. Como responsáveis pela condução da disciplina, partiu-se do princípio freiriano de que “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, *responda*” (FREIRE, 2020, p. 114, grifos do autor).

A metodologia dialógica foi empregada em todas as aulas síncronas, realizadas remotamente, por meio da técnica denominada “puxa-conversa”, que, junto com a escrita de cartas a Paulo Freire, se constituíram nos instrumentos de avaliação.

O livro foi organizado em tópicos a serem debatidos em dez aulas, além de uma aula introdutória, na qual foi discutida a “Carta de Paulo Freire aos Professores”. Cada grupo de estudantes ficou responsável por organizar a discussão de três subtítulos do livro.

A escuta sensível foi fundamental nesta pesquisa-ação e, como aponta Barbier (2007, p.94), foi fundamental para “sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias e valores, de símbolos e de mitos (ou a ‘existencialidade interna’, na minha linguagem)”.

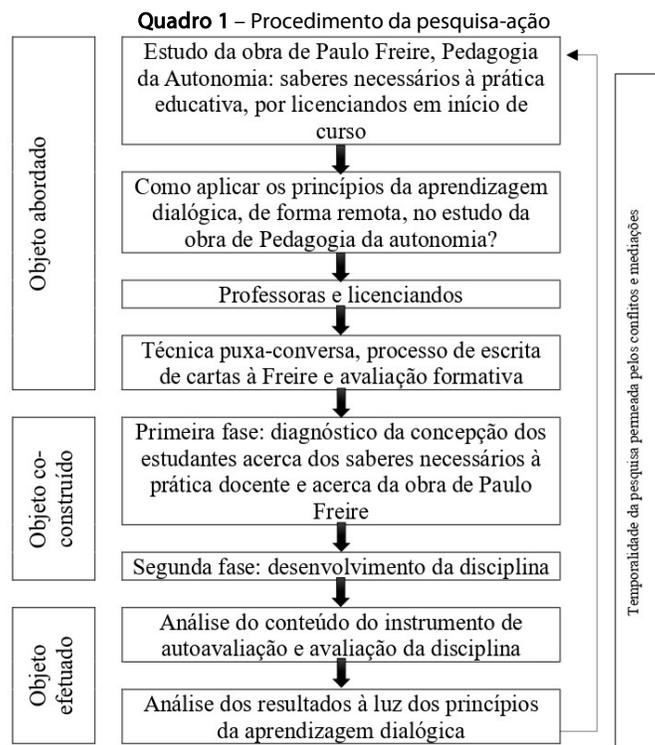
Durante as aulas, foi mantida essa postura pelas pesquisadoras, uma vez que “a escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara” (BARBIER, 2007, p. 94). No decorrer das aulas, quando as professoras fizeram uso da fala, também manifestaram suas opiniões, experiências como estudantes e docentes, concretizando histórias de vida. Essa participação se deu pela crença de que:

Enquanto presença não posso ser uma *omissão* mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 2020, p.96, grifos do autor).

Essa postura das docentes foi esclarecida no início das atividades e, posteriormente, corroborada pelas discussões dos conceitos presentes na obra estudada. Ao término das aulas, as professoras permaneciam na sala virtual para atender aos estudantes em suas dúvidas, continuar a discussão de algum ponto do texto que chamou a atenção ou mesmo para esclarecer conceitos.

Neste artigo, são analisados os dados recolhidos por meio do questionário de autoavaliação e avaliação da disciplina. O questionário, aplicado via *Google Forms*, foi composto por nove questões de autoavaliação e avaliação da disciplina e sete questões acerca de como perceberam os princípios da aprendizagem dialógica na disciplina.

O Quadro 1 sintetiza os procedimentos da pesquisa-ação realizada:



Fonte: Adaptado pelas autoras (BARBIER, 2007, p. 122).

Como uma atividade holística, a escuta sensível envolve o observar não só o que é dito, mas os silêncios, as presenças e ausências, as mudanças de atitudes, discursos. Parte desse processo foi registrado pelos estudantes no instrumento de autoavaliação e avaliação da disciplina, foco na análise de resultados e discussão.

Por fim, intentamos garantir a manutenção do sigilo e da privacidade dos estudantes que responderam ao formulário de autoavaliação e avaliação da disciplina. Para isso, seus nomes reais foram substituídos por palavras do universo vocabular freiriano.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme apontado na metodologia, os dados presentes no instrumento de autoavaliação e avaliação da disciplina foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Para Bardin, na análise de conteúdo, é fundamental o rigor e a descoberta. Esses dois olhares nortearam a leitura dos dados buscando identificar, nos textos, elementos relativos aos princípios da aprendizagem dialógica, categorias de análise, definidas *a priori*.

## Diálogo igualitário

O diálogo igualitário foi construído no cotidiano das aulas por meio do respeito aos saberes dos estudantes e, ao mesmo tempo, nos momentos em que nós, como professoras, nos colocamos na discussão para apresentar/resgatar conceitos, mas com o cuidado para não monopolizar o tempo e não trazer os conceitos como verdades absolutas.

O estudante Ousadia destaca *“o espaço dado pelas professoras aos alunos discutirem os textos livremente em sala de aula. Sem haver interferências nas visões pessoais dos estudantes”*. Esse apontamento colaborou para a construção do diálogo igualitário.

Portanto, no processo de construção do diálogo igualitário, é fundamental que o professor esteja atento para que os espaços e tempos de fala sejam garantidos a todos os participantes, independente do lugar de fala. Freire (2020, p. 114) destaca que *“é preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado”*.

Nesse sentido, infere-se que o diálogo igualitário foi alcançado no fazer pedagógico da disciplina, mantendo a coerência com os conceitos estudados, motivado, em especial, pela técnica do *“puxa-conversa”*, conforme aponta o Estudante Boniteza:

*O puxa-conversa foi uma espécie diferente de manter um diálogo e fazer com que os próprios estudantes escutem os outros. Não como modelo de apresentação de seminário que geralmente é colocado como uma simples apresentação de conteúdo. Foi mantida uma ordem e proporcionou com que todos tivessem um espaço de fala.*

Se, para Freire (2016), o diálogo é uma necessidade existencial, percebeu-se que, na fala dos estudantes, essa necessidade se fez presente no processo formativo, pois os encontros propiciaram ao grupo reunir-se para *“dizer”* o mundo a partir de suas experiências, permeados por momentos de humanização e ancorados na ação e reflexão.

## Inteligência cultural

Freire (2020) trata da exigência do reconhecimento e da assunção da identidade cultural. Ele vincula identidade e cultura e indica um sujeito em constante transformação, mas que se constituem na autonomia desse sujeito.

Assim, a prática educativa deve favorecer a inteligência cultural de forma que, nesse caso, os estudantes possam viver *“a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”* (FREIRE, 2020, p. 42).

Isso é encontrado na fala do Estudante Ousadia ao afirmar que percebeu *“a partir da abertura para o diálogo, em que os estudantes puderam trazer à sala de aula suas vivências e formações culturais distintas com respeito a todos os outros”*. E é corroborado pela Estudante Saudade, quando ela diz que as aulas foram *“uma*

*oportunidade de ouvir, aprender, questionar e conhecer o novo que me foi apresentado*".

A Estudante Querer bem afirmou que, em relação à inteligência cultural, foi fundamental assumir o protagonismo do fazer pedagógico, no sentido de *"aceitar as diferenças e aprender a ouvi-las e respeitá-las"*.

Infere-se, portanto, que a disciplina colaborou para essa construção não apenas por meio do diálogo, mas também nos *feedbacks* dados às tarefas, deixando explícito ao estudante o que era esperado nas atividades e onde ele se encontrava quanto ao seu desenvolvimento.

### Transformação

A transformação como elemento da conscientização e da justiça social é categoria central na obra de freiriana. Diante da opressão que desumaniza os sujeitos – homens e mulheres –, Freire (2020) traz o "esperançar" como elemento de superação do condicionamento histórico. Ele revela que "nenhuma teoria de transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher como 'seres fazedores' da história e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção" (FREIRE, 2020, p. 126).

Nesse sentido, a conscientização é o

desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível (FREIRE, 2016, p. 15).

A transformação se materializou no discurso dos estudantes da seguinte forma: *"a princípio critiquei muito os textos por não acreditar que a enrotação contida neles me ajudaria tanto assim e agora mal me imagino fazendo um trabalho sem utilizar os textos desse semestre"* (Estudante Alegria).

Como a transformação pressupõe superar obstáculos, ela *"é um processo contínuo, portanto, a cada novo conhecimento nos transformamos. Assim, a cada capítulo da Pedagogia da Autonomia, novas reflexões eram construídas"* (Estudante Esperança).

Portanto, a transformação é construída no âmago das interações e o Estudante Andarilho captou essa essência ao afirmar que ela se dá *"no diálogo com os demais colegas, a qual em seus relatos percebi o quanto a educação pode ser transformadora das vidas"*.

### Dimensão instrumental

A dimensão instrumental, relacionada às aprendizagens relativas ao processo de formação dos estudantes, a partir da reflexão da práxis docente no cotidiano escolar,

teve o intuito de desenvolver a capacidade de se comunicar por meio da leitura, escrita, diálogo, reflexão, ação e transformação.

Destacamos que o diálogo igualitário não se opõe aos conhecimentos acadêmicos, mas traz a reflexão para que esses não prevaleçam como fontes únicas de conhecimento, valorizando a dimensão instrumental. Pereira e Andrade (2014) apontam que:

É necessário garantir que todos possam ter acesso a dimensão instrumental da educação, ressignificando os conhecimentos escolares a partir de suas experiências e necessidades, transformando-os em um instrumento de autonomia (2014, p.40).

Compreendemos que essa dimensão foi alcançada, pois, como aponta o Estudante Boniteza, ao perceber que os *"textos que me fizeram repensar diversas formas de ensinar. Já tive contato com o ensino, sim, já ensinei o idioma do curso. Todavia, hoje me sinto ainda mais capacitado. Essa disciplina, com esses textos, me fez crescer de maneira educacional"*.

A partir da fala do Estudante Boniteza, considera-se que houve a apropriação da inteligência do conteúdo, como aponta Freire:

Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa de se **apropriar da inteligência do conteúdo** para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça (2020, p. 116).

A Estudante Liberdade destaca que *"é necessário que tenhamos dimensão das características que um docente deve ter ao lecionar e tudo o que foi apresentado até então possibilitou esse aprendizado"*. Essa percepção reforça que a presença da dimensão instrumental e da importância de uma formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai além dela (FREIRE, 2020, p. 123).

#### Criação de sentido

Criar um ambiente acolhedor e demonstrar interesse pelas demandas dos estudantes é fundamental para que eles tenham liberdade para contribuir e trazer suas histórias e sua leitura de mundo para a sala de aula. É a partir desse compartilhar que podemos instigá-los na superação do determinismo e na construção de uma visão de possibilidades (FREIRE, 2020).

O Estudante Ousadia afirma que, para ele, a criação de sentido se configurou como o *"agir na realidade na qual estou inserido e no quanto posso contribuir para modificar a realidade do outro, a partir do compartilhamento de meus conhecimentos"*.

Streck (2015), fundamentado em Freire, afirma que, "ao dizer a palavra, o mundo começa a ser transformado, num exercício de autonomia e de criação" (p. 129). Portanto, é condição para a criação de sentido dar voz aos estudantes.

A Estudante Querer bem afirma que a leitura de *Pedagogia da Autonomia* (2020) trouxe

*o entendimento do trabalho docente no contexto do ensino médio, uma vez que orienta um futuro professor, bem como um estudante consciente do seu inacabamento, a como funciona a prática docente. O texto nos ajuda a refletir sobre a importância do papel ativo no processo de conhecimento e da colaboração na prática docente-discente* (Estudante Querer bem).

Portanto, a criação de sentido está no campo de que ensinar exige de nós, sujeitos, a convicção de que a mudança é possível. E que nos cabe a tarefa de provocar e “estimular a generalização de novas formas de compreensão do contexto” (FREIRE, 2020, p. 80).

Como na escola prevalece a ordem do silêncio, a disciplina, a obediência, organizada para reproduzir um padrão social vai na contramão do instigar as consciências e que favorece a criação de sentido.

#### Solidariedade

Pensar e desenvolver uma atividade que busca o despertar da solidariedade entre os estudantes ultrapassa questões pedagógicas, pois vai além das “janelas dos computadores”, espaço pedagógico que permitia os nossos encontros.

Assim, como olhar nos olhos nos aproxima na presencialidade, as pequenas fotos e imagens na tela do computador nos aproximaram, no ambiente virtual. Cada encontro foi uma surpresa, sendo possível reconstruir a leitura do mundo, redescobrir o fazer pedagógico a partir de um compartilhar horizontal de conhecimentos.

Solidariedade, palavra tão cheia de boniteza e necessária nesses tempos pandêmicos, tem significado específico para Paulo Freire. Ele exige uma atitude do sujeito diante das injustiças, discriminações e diferenças, sejam elas quais forem. A solidariedade nos exige movimento para a transformação. Assim, ele afirma que:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e **solidário**, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a ‘escutar’, mas é ‘escutando’ que aprendemos a ‘falar com eles’. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala ‘com ele’, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (2020, p. 127-128).

A Estudante Humildade afirma que “a solidariedade é aquela que não apoia exclusão social. É a compreensão com o próximo, é a disposição para ajudar”. Nesse sentido, afirma-se que o sentido de solidariedade na perspectiva freiriana foi compreendida pelos estudantes.

Outro estudante corrobora essa percepção ao afirmar que *"a solidariedade, para mim, passou a ser vista como ações que objetivam um olhar aprofundado para o outro. Como percebi nas aulas, é necessário ver o outro em sua amplitude, suas possibilidades e impedimentos em uma relação democrática"* (Estudante Ousadia).

Assim, percebe-se uma formação crítica dos estudantes no sentido da ação, do respeito aos colegas, às professoras, pois *"a solidariedade, exigindo de quem se solidariza que assuma a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical"* (FREIRE, 1996, p. 36, grifo nosso).

### Igualdade de diferenças

Para Freire, *"o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', interpretado, 'escrito' e 'reescrito'"* (2020, p. 95), mas, para isso, é preciso ter liberdade para manifestar o pensamento livre de amarras, de medos. Essa manifestação deve se dar a partir da consciência do mundo que, por sua vez, *"constitui-se na relação com o mundo; não é parte do eu. O mundo, enquanto "outro" de mim, possibilita que eu me constitua como "eu" em relação com você"* (FREIRE; DONALDO, 1994, p.32).

Nessa relação, é fundamental a igualdade de diferenças. Boaventura dos Santos (2003) ressalta a importância do reconhecimento das diferenças para evitar a reprodução das desigualdades. Assim, o princípio da igualdade de diferenças apresentado na perspectiva dialógica, é fator essencial, pois apresenta possibilidades de garantia da diversidade do grupo a partir da expressão de diferentes modos de pensar, agir, sentir e viver.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Nesse sentido, o Estudante Boniteza afirma que, ao longo das aulas, buscou-se *"uma forma de respeitar o próximo e o que ele pensa, em relação a temáticas relativas e pertinentes ao educacional e ao que influencia diretamente a vida dos nossos estudantes"*.

A Estudante Querer bem diz que, a partir das discussões e do estudo de Freire, foi possível *"uma nova compreensão de que todos somos diferentes, e mesmo em meio às diferenças, todos temos o mesmo direito ao respeito, igualdade e inclusão"*. Para o Estudante Indignação, a igualdade de diferenças foi vista como *"um maior aprendizado ao nos fazerem questionar e contestar, avaliar e reavaliar"*.

Assim, fica o ensinamento de que *"embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado"* (FREIRE, 2020, p. 25).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura de *Pedagogia da autonomia* (2020) possibilitou aos estudantes, enquanto sujeitos de sua aprendizagem, a ressignificação/tomada de consciência quanto às ideias apresentadas por Freire e sua relação com os saberes docentes, rumo à conscientização quanto ao seu papel como professor.

Os dados revelaram que foi na trajetória das aulas que houve o envolvimento afetivo, no sentido do querer bem recíproco entre professoras e estudantes, que propiciaram, além das aprendizagens generosas, encontros humanos, pois:

[...] a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 2020, p.83, grifos do autor).

Destaca-se que a disciplina manteve como ponto central das discussões os conceitos trazidos por Freire e o que isso representa na formação de um professor, o que não invalidou a materialização das emoções guardadas pelo isolamento social nos relatos orais e escritos dos estudantes e das professoras.

Artigo recebido em: 27/02/2021

Aprovado para publicação em: 29/06/2021

---

#### PEDAGOGY OF AUTONOMY: DODISCENT EXPERIENCES IN PANDEMIC TIMES

**ABSTRACT:** The article discusses the results of the action research that studied the book *Pedagogy of Autonomy: Knowledge needed for educational practice, with students in Teaching Practice*. The activity was developed through synchronous remote classes based on the principles of dialogical learning. In this article, are analyzed the data from the self-evaluation and evaluation instrument applied to the course in order to collect the students' perceptions about their learning. The results indicate that the students' trajectory as subjects of their learning was permeated by the re-signification/awareness of the ideas presented by Freire and their relationship with teaching knowledge, towards the awareness of their role as teachers.

**KEYWORDS:** Pedagogy of Autonomy. Teacher Education. Action Research. Teaching.

---

#### PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA: EXPERIENCIAS DODISCENTES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

**RESUMEN:** El artículo analiza los resultados de la investigación-acción que estudió la obra *Pedagogía de la autonomía: conocimientos necesarios para la práctica educativa, con estudiantes*

GONTIJO, S. B. F.; MATIAS, J. P.

de licenciatura em Prática Docente. La actividad se desarrolló a través de clases sincrónicas remotas basadas en los principios del aprendizaje dialógico. En este artículo se analizan los datos del instrumento de autoevaluación y evaluación de la asignatura aplicada para reunir la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje. Los resultados muestran que la trayectoria de los estudiantes como sujetos de su aprendizaje estuvo permeada por la resignificación/ la toma de conciencia de las ideas presentadas por Freire y su relación con el conocimiento docente, hacia la conciencia de su papel como docente.

**PALABRAS CLAVE:** Pedagogía de la Autonomía. Formación de Profesores. Investigación-acción. Enseñanza.

---

#### REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.

BRASÍLIA. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em letras espanhol**. Instituto Federal de Brasília, 2015. Disponível em: <[https://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/PPC%20LICENCIATURA%20EM%20LETRAS%20ESPANHOL%20vers%c3%a3o%203200hs%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/PPC%20LICENCIATURA%20EM%20LETRAS%20ESPANHOL%20vers%c3%a3o%203200hs%20(1).pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2021.

FERNANDES, Domingos. **FOLHA # Rubricas de Avaliação**. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. s/d. Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/339956075\\_Rubricas\\_de\\_Avaliacao](https://www.researchgate.net/publication/339956075_Rubricas_de_Avaliacao)>. Acesso em: 17 fev. 2021.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872006000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos em avaliação**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, agosto de 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 63 ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

FREITAS, Luiz. Carlos. *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

PEREIRA, Jane Cristina. ANDRADE, Ana Paula Santiago Seixas. **Tertúlia literária dialógica: teoria e prática: guia didático a partir de uma experiência de extensão no Programa Nacional Mulheres Mil**. Brasília: Editora IFB, 2014.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAUL, Ana Maria. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação PUC**, Campinas, n. 25, nov. 2008, p. 17-24.

STRECK, Danilo Romeu, *et al.* **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo: Autêntica, 2015.

---

SIMONE BRAZ FERREIRA GONTIJO: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (1994), Especialização em Política e Estratégia (ADESG/UnB), Administração da educação (UnB), Educação a Distância (UnB), Mestrado (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (2014). É professora do Instituto Federal de Brasília. Atua como docente no Campus Ceilândia, nos cursos de Licenciatura e no mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8245-3841>

E-mail: [simone.gontijo@ifb.edu.br](mailto:simone.gontijo@ifb.edu.br)

---

JULIANA PARENTE MATIAS: Mestra em Educação pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. É docente do Campus Ceilândia do Instituto Federal de Brasília, no curso de Licenciatura.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5058-4567>

E-mail: [julianapama@gmail.com](mailto:julianapama@gmail.com)

---

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).