

## A formação crítica por meio de práticas pedagógicas que estimulem a autonomia

### RESUMO

**Andiara Drielli de Oliveira**  
Universidade Tecnológica Federal do  
Paraná (UTFPR), Medianeira, Paraná,  
Brasil.

**Kátia Cardoso Campos Simonetto**  
[katia@utfpr.edu.br](mailto:katia@utfpr.edu.br)  
Universidade Tecnológica Federal do  
Paraná (UTFPR), Medianeira, Paraná,  
Brasil.

Este artigo se constitui em um trabalho de conclusão do curso de especialização na modalidade lato sensu em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, ofertado pela Universidade Tecnológica do Paraná, e pretende apresentar os resultados de um projeto desenvolvido pela autora do presente artigo, e realizado no ano de 2014, com crianças do 4º ano da Escola Municipal Jorge Amado, em Foz do Iguaçu, que diante da constatação do comportamento acomodado dos alunos e da falta de autoconsciência dos mesmos quanto a sua participação ativa na construção social, visava oportunizar aos alunos uma experiência educacional para desenvolver autonomia, buscar analisar criticamente as contradições da sociedade e estimular sua participação ativa enquanto seres históricos. O projeto tratou de não só analisar o contexto, mas interferir na atuação da escola, trazendo a realidade social dos alunos como elemento de discussão, pesquisa e aprofundamento, com ênfase na necessidade de uma formação que desenvolvesse a autonomia dos alunos, a necessidade de pensar a sociedade e mover ações para transformá-la.

**PALAVRAS-CHAVE:** apoio; aprendizagem; autonomia; práticas;

## INTRODUÇÃO

No contexto educacional é consenso a importância de organizar a formação dos alunos desde as primeiras etapas, de maneira que desenvolvam a sua participação ativa na sociedade enquanto futuros cidadãos, e a capacidade de análise crítica do seu contexto e das condições que os permeiam, para que essa participação ativa proporcione a justiça e o bem estar social tanto do aluno quanto da sociedade.

Nesta perspectiva, o discurso da ação educativa para a formação crítica do aluno se constrói na fala de muitos autores, e embasa todos os documentos escolares enquanto pretensões didáticas do ensino e da aprendizagem, num consenso da visão histórico-crítica no fazer educacional. No entanto, na prática, muitas vezes o discurso se perde nos vícios e ciclos de repetições de metodologias herdadas dos modelos ultrapassados, trazendo incoerência do discurso pedagógico com a realidade.

Percebe-se ainda como resultado dessa incoerência e de outros fatores sociais, a evidente acomodação na postura da maioria dos cidadãos enquanto sociedade à respeito das questões sociais, ressaltando a necessidade de uma formação que não acumule somente conteúdos, mas que ensine o aluno a “pensar” sobre as questões que os rodeiam, que fazem parte das suas dificuldades e anseios.

Na maioria das comunidades brasileiras, não é diferente os anseios sociais gritantes que emergem para a melhoria de condições de vida das pessoas. Questões como problemas na aprendizagem dos educandos, envolvimento de menores com atividades ilícitas, violência, desestrutura familiar e falta de um ambiente que propicie condições adequadas para uma infância e adolescência sadias são fatores diários que a escola e principalmente os próprios cidadãos lidam em busca de sobrevivência.

Partindo da ideia de Freire (1996 p. 98) de que “a educação é a forma de intervenção no mundo”, supõe-se que ela deveria despertar reflexões nos seus educandos, a fim de que estes, uma vez despertados, reflitam no seu fazer social, o conhecimento adquirido, podendo transformar a sociedade.

Destacadas essas premissas, surgiu a necessidade de não só analisar o contexto e discutir academicamente o repensar da prática, mas um anseio por experimentar a prática, verificar a atividade escolar na tentativa de um fazer crítico, a fim de constatar a funcionalidade e eficácia do trabalho docente diferenciado e buscar direcionar novos diálogos sobre a situação.

Para isso, a pesquisa-ação foi a metodologia possibilitadora desta pesquisa, provendo a ação e informações necessárias para o desenvolvimento do trabalho e para a autenticidade dos resultados.

Buscou-se por meio da pesquisa, que os alunos pudessem descobrir quem são refletir o que querem aprender e para quê querem aprender, reconhecer a necessidade de conhecimento existente em sua essência enquanto seres humanos (que Freire (1979) chama de necessidade de “Ser Mais”), perceber quais são suas possibilidades de atuação e suas responsabilidades com as questões sociais, além de desenvolver a autonomia necessária para que essas ações se internalizem na conduta social de todos os educandos.

Para isso, utilizou-se de reflexões e análises do contexto social, materiais tecnológicos, recursos humanos interdisciplinares, vivência com situações de aprendizado dentro e fora da escola, contato com diferentes realidades, construção de novos conhecimentos dentro daquilo que entendiam como necessidade, tendo uma concepção de pedagogia centrada nas necessidades e realidade do aluno.

A intenção da pesquisa foi situar o aluno diante de sua realidade, analisá-la coletivamente, observar as contradições e questionar quê conhecimento faltava para a sociedade exigir a coerência da história com aquilo que os cidadãos querem construir na história, baseado no fundamento da pedagogia da autonomia de Freire (1996 p. 19) de que “somos seres condicionados, mas não determinados”.

Para abordar o assunto com maior solidez, primeiramente buscou-se revisar a bibliografia, conhecer com profundidade os pilares da pedagogia voltada para a autonomia e criticidade do aluno e firmar bases para em seguida, exercer a pesquisa-ação por meio da aplicação do projeto e análise dos resultados.

Sendo assim, definiu-se a aplicação do projeto em 4 fases.

A primeira fase foi a análise da realidade, onde inicialmente convidou-se uma equipe do CRÁS (Centro de Referência de Assistência Social) da região em análise,

que juntamente com os pais e alunos traçou o perfil da comunidade, os problemas e necessidades do contexto em questão.

Ainda na primeira fase, após análise da realidade, observação da interferência dessas questões na vida em comunidade, levantou-se a partir de uma discussão com os alunos e votação, quês conhecimentos eram necessários para que este contexto fosse modificado.

Levando em consideração a visão do aluno, da perspectiva de valorização da sua bagagem de conhecimento e autonomia na escolha do que sente como necessidade de apropriação, as próximas fases do projeto tratariam de analisar mais especificamente três dos assuntos mais votados, sendo eles: o conhecimento (aprender mais), os professores (compreender o processo pelo qual passaram para se apropriar do conhecimento) e conhecer mais o corpo humano.

Na segunda fase, definida pelos alunos, refletiram-se as questões em torno do conhecimento, sendo levantados problemas como para quês aprendemos? Qual a função do conhecimento na sociedade e na vida das pessoas? A importância da curiosidade das pessoas e da necessidade do ser humano de conhecimento e quês tipo de curiosidade especificamente teria esta importância.

A curiosidade ingênua que, desarmada, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 31)

Destacando a necessidade de transformar a curiosidade ingênua, ou seja, aquilo que está associado ao senso comum, sem rigorosidade ou critérios, para uma curiosidade epistemológica, no sentido de pensar e questionar aquilo que não se tem conhecimento, a fim de construí-lo com fundamentação em pesquisas e métodos científicos.

Na terceira fase, que tratava de conhecer os procedimentos pelos quais passam os professores para se apropriar do conhecimento, foram discutidas questões como: Como surgiram os professores e a escola? Analisou-se a realidade das escolas brasileiras e apresentou-se modelos de escolas inovadoras. Destacou-se qual procedimento passavam os professores para chegar à sala de aula e ainda refletiu-se como têm sido a tarefa de ensinar no contexto em que vivemos.

Na fase final do projeto, discutiu-se a questão do corpo humano, onde os alunos tiveram um conhecimento básico de como funciona, a partir dos seus sistemas e ainda, com a oportunidade de enriquecimento, a participação de profissionais da área, trouxe aos alunos debates em torno de formas de destruição do corpo, como as drogas e instruções de primeiros socorros em diversos casos.

Neste sentido o projeto tinha a finalidade de se desenvolver na experimentação da atividade pedagógica da perspectiva crítica, buscando realizar análises, construir reflexões em torno das ações da escola, para que o aluno se enxergasse e se colocasse ativamente nas questões sociais das quais participa e pudesse adquirir condições de um pensar com maior autonomia e assim atuar lutando pelo bem estar de todos e pela diminuição das injustiças sociais.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 O PAPEL DO PROFESSOR**

As definições de termo educar envolvem muitas perspectivas diferentes, que inclusive configuram a riqueza do processo, no entanto, pode-se notar uma convergência nas falas dos estudiosos da área, no sentido de representar que a educação não se trata da simples transmissão de conhecimentos culturalmente produzidos.

“O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser em busca de ser mais e, como pode fazer auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.” (FREIRE, 1979, p. 27)

Com isso o autor quer nos dizer que o ser humano não se contenta somente com o que sabe e com as concepções já existentes. Uma vez constatados como seres incompletos e inacabados, o homem encontra-se em constante busca, na

qual se utiliza do processo de educação para superá-las. Junto com a necessidade de se apropriar há a necessidade de evoluir os conceitos apropriados, de desenvolver o que já existe, de recriar.

Segundo Antunes (2009), desde quando se formaram as primeiras comunidades com alguma organização cultural, já existia a preocupação por conservar e transmitir os saberes acumulados, para que as novas gerações se poupassem dos erros possíveis e superados com a aprendizagem. Nota-se que, na mesma proporção em que Antunes (2009) aponta a transmissão dos saberes acumulados, defende a superação dos saberes descontextualizados, numa nova leitura de mundo através da aprendizagem, ou seja, os saberes acumulados não devem ser transmitidos se já foram superados, revelando para Antunes outra característica da educação, o encontro das finalidades díspares: preservar e inovar. Preservar o que é bom, e inovar para ficar melhor ainda, e garantir a preservação do bom que foi inovado, em constante superação.

Em todo caso, a educação tem um caráter coletivo, pois o indivíduo se apropria do que existe, ou seja, já foi construído social e historicamente, em busca de suprir as suas necessidades e anseios de sobreviver e recriar, possibilitando a continuidade na história da sociedade. Assim como afirma Freire (1979), quando diz que o homem que busca suprir sua necessidade de conhecimentos significativos, não consegue realizá-la de forma individual e exclusiva, e sim na coletividade, através de outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, reafirmando o caráter coletivo da ação educacional.

De acordo com Freire (apud Beisiegel, 2010), ao pensar o comportamento do homem, a sua capacidade de aprender, a licitude do processo de sua educação, não é possível o esquecimento de suas relações com a sua ambiência, ou seja, é também característica da educação a integração do homem ao coletivo e suas questões, proporcionando o acesso às informações referentes ao seu ambiente histórico e social, o que de acordo com Antunes (2009), propicia a construção de significados a respeito dessas informações, que se tornam a partir de então, conhecimento.

Neste contexto não se evidencia uma interação passiva, que sobrevive perante às condições sociais, mas uma interação transformadora, recriadora, que é o que dá sentido a uma educação libertadora. No entanto, ao pensar no contexto

educacional brasileiro, somos levados a concordar com Fiori, (apud Freire, 2005), no sentido de que nas sociedades governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes – que é o nosso caso – a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente uma “pedagogia do oprimido”, ou seja, inserido neste sistema que domina o processo educacional, o homem não é capaz de se tornar cognoscente de um processo cognoscível, mas é levado a crer que participa do processo para isso, para se libertar, no entanto, acaba se adaptando ao sistema vigente, excluindo suas possibilidades.

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com trama de dominação, por mais generosa que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. (FIORI apud FREIRE, 2005 p. 8).

Isso significa que educar com princípios emancipatórios não ocorre numa prática alienada, que não possibilita a conquista do autoconhecimento do indivíduo enquanto ator ativo em sua história. Mais do que direcionar as práticas pedagógicas, esse princípio determina que se trata de uma questão de justiça social o desenvolvimento crítico dos alunos.

Diante dos estudos e evidências em torno da pedagogia no contexto brasileiro, é notável uma preocupação em grande escala, que é materializada pela dificuldade efetiva de condução do processo educacional para que ele atenda essas necessidades de capacitação do homem para compreender sua realidade e desta forma poder agir de forma coerente e eficiente a fim de modificá-la. Entretanto,

O que se constata hoje é que a escola não tem conseguido garantir essa apropriação significativa, crítica, criadora e duradoura, por parte do conjunto dos educandos, do conhecimento fundamental acumulado pela humanidade, de tal forma que pudesse servir como instrumento da construção da cidadania e da transformação da realidade. (VASCONCELOS, 2002, p. 11).

É notável que a escola não tem conseguido garantir a apropriação significativa dos conhecimentos, pois se de fato houvesse essa compreensão, observar-se-ia necessariamente uma mudança de atuação na postura da sociedade, onde os valores fossem hierarquizados por meio de um pensamento coletivo engajado com as questões sociais, caracterizando uma consciência social crítica e transformadora.

De acordo com Rezende (1982), esta situação se deve a compreensão de que a educação se conduz por um ciclo vicioso, onde deficiências no primeiro grau repercutem no segundo e no terceiro, e a formação de professores na Universidade tem consequências em todos os outros níveis. Não se isolam os fatores “dificuldades da educação” e “dificuldades de existência”, uma vez que, ainda segundo Rezende (1982), é por meio do processo educacional que o homem, inserido num determinado grupo, adquire progressivamente a maneira de ser, pensar e agir desse mesmo grupo. Ou seja, dificuldades no processo educacional que refletem dificuldades de sobrevivência, que influenciam no processo de evolução coletiva, que por sua vez garantem a perpetuação de um ciclo de deficiências.

Pode-se, desta forma, pensar que estamos condenados a participar deste ciclo vicioso sem perspectivas de mudança, no entanto Freire (1979) nos diz que:

No jogo interativo do atuar-pensar o mundo, se, num momento da experiência histórica dos homens, os obstáculos não são visualizados, em outros, estes obstáculos passam a ser percebidos para, finalmente, os homens ganharem com eles sua razão. Os homens alcançam a razão dos obstáculos na medida em que sua ação é impedida. É atuando ou não podendo atuar que se lhes aclaram os obstáculos à ação, a qual não se dicotomiza da reflexão. E como é próprio da existência humana a atuação-reflexão, quando se impede um homem comprometido de atuar, os homens se sentem frustrados e por isso procuram superar a situação de frustração. (FREIRE, 1979, p. 60).

Dentro desta perspectiva compreende-se então que o homem, quando frustrado, impedido de exercer sua ação na sociedade aguça sua percepção em torno da realidade. Por sua vez a realidade quando exerce a frustração constante dos homens que participam dela, por si mesma encontrar-se-á num estado de decadência, insatisfação e necessidade de inversão de valores.



Diante destes fatos é gritante a questão: no Brasil, quem pode dizer que nunca se sentiu frustrado diante da realidade? Esta problematização se embasa no pensamento de Rezende (1982), onde o autor afirma que considerando que a educação se trata de um processo, nos referimos a sua dimensão histórica: através da vida, individual e coletiva, é que se verifica o fenômeno educacional.

Sendo assim, numa concepção mais contemporânea, o professor é compreendido como o cientista da educação, que se encarregará de:

Investigar de maneira metódica e rigorosa o modo pelo qual se instauram e se processam essas práticas educativas e para tanto, não recusará as parcerias com as ciências auxiliares da educação. Mas não só. O professor também deverá propor modos de transformação dessas práticas. Ou seja, a ciência pedagógica não visa apenas a pesquisar e conhecer a realidade educativa, mas a agir sobre ela, fecundando-a, transformando-a. (ARANHA, 2006, p. 34).

Portanto, deve, o professor dominar os conhecimentos metódicos, históricos e teóricos do processo educativo para a possível transformação da prática, assim conseqüentemente, cabe ao mesmo descobrir o porquê de querer transformar a prática, para onde direcioná-la e aonde se quer chegar com a prática educativa, ou seja, definir seus objetivos a partir dos aspectos que a compõem.

Mergulhar nos anseios coletivos é o objetivo que se busca com a educação crítica e reflexiva. A questão lógica e evidente no discurso pedagógico é para que educar os pequenos indivíduos se essa ação não trouxer benefícios aos mesmos? É importante ainda, esclarecer que os benefícios de que fala-se neste contexto, não se configuram benefícios materiais, e sim na materialidade dialética das vivências constituídas no meio social, garantidora da subsistência de todos os seres humanos. Isso nos induz a observar o caráter social da prática pedagógica, considerando ainda a sua construção política no meio social inserido.

Surge, então, a necessidade do pensamento coletivo direcionando as práticas pedagógicas, a fim de operar as transformações que emergirem de cada contexto, ansiando os valores da coletividade para o bem da coletividade, e assim, do próprio educando, configurando o verdadeiro sentido da ação educacional, justificado na fala de Rezende (1982, p. 50) quando diz que “o ensino não seria humanamente significativo se não se referisse ao projeto tanto individual como coletivo”.

A partir desta contextualização, pode-se caracterizar a ação docente a partir do pensamento de Rios:

O trabalho docente competente é um trabalho que faz bem. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. Ele utiliza todos os recursos de que dispõe – recursos que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno – e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício. (RIOS, 2010, p. 107).

Sendo assim, apropriando-se do papel do professor, é necessário que as observações do contexto social dos educandos sejam o tema centralizador das ações dos professores nas salas de aula, principalmente em contextos contraditórios, a fim de proporcionar a interação do aluno com o seu meio não no caráter de adaptação, mas no caráter de possibilidade e responsabilidade na reformulação da sua realidade.

## 2.2 A IMPORTÂNCIA DE SER INDEPENDENTE

Uma das características principais que faz importante a independência do Ser se dá na clareza de interpretação que este consegue fazer da sua realidade. Um ser independente, ou seja, que não precisa de um interlocutor para analisar e refletir suas condições, é capaz de discernir o que lhe é favorável sem a interferência de opiniões alheias, que possam estar relacionadas com outros objetivos, que não especificamente o bem-estar social daquele indivíduo e de seu meio, possuindo dessa forma, o poder de auxiliar na construção de sua realidade.

Neste sentido, Freire (1979), afirma que a educação não pode atuar no homem como um meio de adaptá-lo à sua realidade, pelo contrário, deve agir de forma a fazê-lo transformador da sua realidade, e como haverá de ser transformador, um indivíduo que tem em seu comportamento a necessidade da dependência de qualquer que seja o fator? Que não consegue interpretar os fatores que condicionam a sua sobrevivência? É neste campo que se desenvolve o

projeto de independência a partir da ação educacional e do reconhecimento do poder de ação do homem ao longo da história.

Este conhecimento construído na significação da realidade dos sujeitos, segundo Freire (1979) é o que proporciona ao homem assumir uma posição cognoscente de um objeto cognoscível, ou seja, o homem assume um papel de autonomia no processo de construção do conhecimento, que sendo este conhecimento parte da realidade deste homem, é justamente um aspecto necessário de ser compreendido para sua melhor interação com a sociedade.

Parece simples, mas a apropriação do homem pela sua realidade é um processo complexo, pois implica numa construção consciente, não se realizando de forma superficial, assim como afirma Rezende (1982), quando diz que a educação é entendida como aquisição e explicitação de uma consciência-cultural-própria, na busca da compreensão do sentido da existência, não apenas para vivê-la mas para questioná-la, precisamente como significativa, em sua concreta hierarquização de valores.

“O homem quando compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 1979, p. 30).

Não se entenda a expressão “seu eu e suas circunstâncias” num sentido de relativismo, onde o homem se exclui do contexto ficando alheio aos problemas sociais, pelo contrário, o homem entendido da realidade se incorpora no seu papel social, e se aprofunda de tal forma em seu contexto que se liberta do condicionamento propiciado por ele, sendo o “seu eu” de suas influências, pensamentos, decisões, e conseqüentemente construindo seu mundo à parte da dança que todos repetem incansavelmente sem “tempo” de pensar em pensar. É o que Paulo Freire chamou de educação libertadora.

O ponto de partida para a educação libertadora, de acordo com Freire (1996), emerge da realidade, uma realidade mutável, ou seja, passível de mudanças, não uma realidade estática, onde o futuro já está pré-determinado pelas condicionantes. Nesse sentido como educador, é dever construir com os alunos o conceito de que a realidade em que vivemos, não é nada além daquilo que foi

construído pelos indivíduos que atuam ativamente sobre ela e que depende desses indivíduos a perpetuação de um modelo ou a reconstrução de novos paradigmas.

Agindo dessa forma, segundo Freire (1979, p. 32), “o homem integra-se e não se acomoda”, o que o proporciona, o sentimento de que o indivíduo é parte ativa da sociedade, e não somente um sobrevivente das condicionantes dela. Ainda Freire (1996, p. 32) alerta: “quanto mais dirigidos são os homens pela propaganda ideológica, política ou comercial, tanto mais são objetos e massas”, e nesse sentido, a independência do ser está diretamente ligada à libertação das influências ideológicas e partidárias, que tornam o homem a massa social passiva e dominada.

Para Freire (2005), essa massa social passiva e dominada se constitui de indivíduos oprimidos, são vítimas de uma opressão de condições e influências, que fecham o homem para as suas possibilidades e limitam a sua visão de mundo, e a ação educacional deve atuar no sentido da libertação desse ser, ou seja, a independência. Porém, essa independência segundo Freire (1996), não se fará possível numa ação desenvolvida para o indivíduo, e sim, deve constituir-se numa realização com o indivíduo, numa reconfiguração de significados.

De nada importa formar um aluno que saiba decifrar os códigos da matemática, mas que não saiba decifrar os códigos que determinam a sua própria existência. Para a matemática, o aluno nada mais é do que uma calculadora, com pequeno custo. Para a sociedade, um aluno consciente é uma esperança de mundo melhor, com valor sem igual.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Uma vez que o objetivo do projeto era experimentar e refletir a influência de uma forma de ensino voltada para a autonomia e a formação crítica do aluno, observou-se que as questões levantadas “acordaram” a consciência social dos alunos, a partir de seus questionamentos e demonstrações de interesse por temas que não sabiam que fazia parte de sua realidade.

Na primeira fase do projeto, onde se levantou questões pertinentes à realidade do dia a dia dos alunos e cidadãos da comunidade, pôde-se observar que os pais demonstraram muita preocupação, pois não percebiam que os problemas do contexto afetavam o comportamento e atuação dos alunos na escola. Ainda,

segundo relatos orais, exclamaram o desconhecimento de que suas ações refletiam diretamente na escola, tanto positivamente quanto negativamente.

Contudo, um fato a ser observado diz respeito ao envolvimento destes pais com a escola, e revelou mais determinantes sobre a percepção do papel da escola na comunidade, pois, mesmo com o convite de maneira atrativa, presando a presença do pai em diferente contexto de documentação e notas escolares, com a preparação de um lanche e preocupação com ambiente agradável, a presença deles fez-se insatisfatória, na medida de que cerca de 50 pais foram convidados e menos de 15 se fizeram presentes.

Outro fator que surpreendeu nos resultados foram as escolhas dos alunos sobre os temas dos quais sentiam necessidade de aprender. Ambos os assuntos denotaram o quanto se sentiam alienados do processo escolar. Os temas escolhidos por eles, surpreender por tratar-se de questões inteiramente relativas à suas vivências e necessidades.

O falar (desvendar) sobre a escola levantou nos alunos a curiosidade em descobrir como surgiu a escola, por que era uma obrigação dos pais a matrícula e frequência escolar do filho, e por quais processos passam os professores para estar na condição de educadores. Tudo isso possibilitou que houvesse uma descoberta do por quê o conhecimento é importante e qual foi a sua função na sociedade e na vida do homem.

O fato dos alunos ainda questionarem as questões relativas ao funcionamento do corpo humano demonstrou também, a inquietação de sua consciência em torno do conhecimento que o aluno ainda não domina, mas que experiência diretamente através da vivência e manutenção do próprio corpo. Essa atitude faz parte do mesmo intuito defendido por Paulo Freire de que o homem tem necessidade do conhecimento, por isso vive em busca constante por “ser mais”, no sentido de saber mais, sobre os fatos que os cercam, estimulando sua curiosidade epistemológica.

No início foi difícil surgir a percepção de que a curiosidade era uma coisa boa na vida do homem, pois os alunos declaravam que os próprios pais, a família, mídias e outros fatores de influência, tratavam a curiosidade como algo invasivo, ruim para as pessoas. Neste sentido, surgiu a necessidade de contextualizar as diferentes formas de curiosidade, distinguindo a curiosidade sobre a vida pessoal de outra pessoa, da curiosidade sobre os processos que não se conhecem, sobre

os fatores ainda não descobertos da natureza e da forma de vida do homem, partindo daí a compreensão do que seria a curiosidade epistemológica e o quanto ela foi importante para a construção da sociedade.

Durante as fases posteriores do projeto, os alunos demonstravam satisfação em adquirir novas informações, e determinadas vezes ficavam agitados com as descobertas que alcançaram sobre situações que há muito vivenciavam. Um exemplo foi quando houve a discussão sobre a importância do conhecimento para as pessoas, no sentido de que se chegou a uma conclusão de que as pessoas que não possuem conhecimento ou não se interessam pelos fatos que os rodeiam, deixam de perceber e garantir os seus próprios direitos, com isso contribuem para que a sociedade tenha situações de injustiça e desrespeito aos direitos humanos.

Algo que chamou a atenção, durante as reflexões sobre o sentido da aprendizagem, foi quando o conhecimento escolar foi desconectado da produção de um profissional para o trabalho. Apesar do discurso linear da escola, de relacionar muitas vezes exclusivamente o período escolar como uma garantia de sucesso financeiro e uma profissão bem sucedida, os alunos se espantaram com a ideia de que era deles o papel de continuar construindo conhecimentos que garantam a evolução da sociedade. Através do estudo dos pensadores que revolucionaram o mundo com suas descobertas, os alunos perceberam que se tratavam de pessoas comuns que haviam realizado feitos a partir do conhecimento e da intenção de descobrir novas coisas. Esse fator fez notar que neste momento os alunos constataram-se como seres históricos, “fazedores de história”, e perceberam que poderiam ter um papel ativo na sociedade da qual fazem parte.

Quando se falou em diferentes tipos de escola, ocorreram algumas demonstrações de comportamento que espantaram pelo nível de acomodação apresentado pelos alunos. Em determinada situação, um aluno chegou a comentar que não tinha interesse em aprender sobre escolas diferentes pois ninguém o levaria para alguma dessas escolas, ou a escola dele nunca seria de forma diferente. Esse comportamento fez levantar ao grupo o que houve nas regiões onde surgiram essas escolas, e juntos, os alunos chegaram a conclusão de que a mudança dos contextos analisados partiram de atitudes diferenciadas de quem fazia parte daquilo. Essas atitudes diferenciadas geraram iniciativas que modificaram não só prédios e formatações, mas principalmente a condição de vida das pessoas que daquilo participavam.

Ao final do projeto, quando discutiu-se sobre o corpo humano, os alunos tiveram contato com a instituição de ensino superior pública mais próxima, onde puderam visitar os laboratórios de enfermagem e experienciar um pouco do que os profissionais da saúde aprendem para ajudar a preservar o corpo humano. Este olhar pelo outro lado, fez com que os alunos pudessem notar o próprio corpo como um sistema, uma máquina propriamente dita, que para “funcionar” necessitava do alimento correto, das condições de cuidado adequadas e evitar situações e fatores que danificam esta “máquina”. Questões como as drogas, muito presente no cotidiano dos alunos, foram apontadas como elementos que deterioram o corpo humano, fatores prejudiciais que não contribuem para a manutenção de uma boa saúde.

Esta última situação foi uma demonstração de que o conhecimento pode acrescentar à vida dos alunos e da sociedade em si uma melhor condição de sobrevivência e qualidade de vida.

Constatou-se no projeto, que todas as situações tidas como possíveis resultados do trabalho aplicado, apesar de demonstrarem a grande importância do fazer crítico, não são fatores passíveis de ser contabilizados ou constatados por meio de “provas” ou diferentes avaliações que não sejam interpretações e observações ativas a partir dos novos entendimentos que o aluno compreende por si e para si no processo de aprendizagem.

Isso demonstra que analisar os resultados do fazer crítico de um professor requer quase que unicamente o olhar investigativo das situações de ensino e da evolução conceitual que pode ser percebida através do aluno.

Esse fator pode ser o causador da difusão da teoria com a prática, pois na cobrança por resultados quantitativos, que é parte importante do processo escolar, os professores podem vir a entender o fazer crítico como uma “perda de tempo”, agregados à ideia de que precisam alcançar metas a partir de conteúdos que resultarão notas ou conceitos que permitirão aos alunos avançarem no contexto escolar.

As inquietações geradas pela situação do projeto pretendem incitar novos questionamentos em torno do tema e ainda refletir como contabilizar o conhecimento crítico?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como relata Paulo Freire (1996), não é coerente como educador crítico pensar que, a partir do curso ou ação que se coordena ou lidera, poder transformar o país, ou de fato as pessoas. Mas o intuito que deve motivar os professores é o de demonstrar aos indivíduos a possibilidade de mudança. Essa atuação faz com que a importância da tarefa político-pedagógica seja evidenciada e valorizada dentro dos espaços da escola e tenha ainda, maior alcance nas mudanças sociais.

Sendo assim, é possível considerar que o presente projeto tenha atuado, a partir da fala dos alunos e do seu desenvolvimento observado por meio da avaliação formativa, no sentido de instigar as crianças, a partir da incitação de curiosidade, investigação e questionamento, cultivada na mente e na consciência, daqueles que estão habituados a situações de violência e desumanidade, vítimas de uma sociedade injusta.

Nota-se ainda que, o trabalho realizado deverá ser contínuo, a fim de que este ato seja apenas o passo inicial na formação da personalidade ativa e crítica das questões sociais. Para que uma conduta seja internalizada e que o processo de pensamento autônomo seja adquirido pelo aluno é necessário não somente um professor que atue neste sentido, mas uma consciência coletiva que direcione todos os projetos da escola, dentro e fora da sala de aula, para uma formatação de educação que não reproduza sistemas de controle de poder e sim, produza um modelo de educação livre, voltado para o bem estar comum.

Pode-se notar que nem todos os resultados poderão ser contabilizados em curto prazo, porém, é a sua significação ao longo das etapas escolares, que caracteriza a necessidade da ação articulada da educação, e que fará com que os alunos, com os pequenos conhecimentos adquiridos, possam se apropriar de forma mais autêntica da funcionalidade da escola.

Mesmo que não podendo afirmar que ao fim do projeto o aluno possua independência e autonomia crítica, é possível afirmar que com o seu desenvolvimento, foi possível ao aluno conhecer as ferramentas necessárias para a conquista da autonomia no aprendizado e na sociedade: a curiosidade epistemológica, a pesquisa e a interpretação das informações.



Apropriado dessas ações, numa sociedade contemporânea com riqueza de informações, o aluno poderá se desenvolver segundo o que entenderam como independência: “com as próprias pernas”, e com suas próprias pernas, construir os próximos passos da nossa sociedade, apontando para a dignidade da vida humana, na justiça social e no bem-estar de todos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcelo; ARAÚJO, Carlos Henrique. **Bolsa-escola: educação para enfrentar a pobreza**. Brasília: UNESCO, 2002.

ALVES, José Eustáquio Diniz. **Bolsa-Família: Tutela ou Emancipação?** – Rio de Janeiro: URFJ, 2009.

ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. 3. Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo**. Pelotas: Sociedade em Debate, 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

REZENDE, Antônio Moniz. **Crise cultural e subdesenvolvimento brasileiro**. Campinas: Papyrus, 1982.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência de qualidade**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RUIZ, Valdete Maria. **A efetividade de recompensas na motivação do aluno**. Rev. Ped. – CREUPI – Esp. Sto. do Pinhal.

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

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**, 13ª Ed. São Paulo ; Liberdade, 2002.

VIANNA, Vera Maria Ribeiro; TEIXEIRA, Maria Cleides. **Bolsa-Escola passo a passo.** Brasília: Missão Criança, 2003.

**Recebido:** 18 out. 2016.

**Aprovado:** 09 ago. 2017.

**DOI:**

**Como citar:** OLIVEIRA, A. D. ; SIMONETTO, K. C. C. ; A formação crítica por meio de práticas pedagógicas que estimulem a autonomia. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol. Medianeira, v. 8, n .16, 2017. E – 4809. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/recit>>. Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

**Direito autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

