

EDUCAR PARA A AUTONOMIA: CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA FORMAR SUJEITOS CRÍTICOS, CONFIANTES E PROTAGONISTAS

EDUCATING FOR AUTONOMY: PEDAGOGICAL PATHWAYS TO DEVELOP CRITICAL, CONFIDENT, AND PROTAGONIST SUBJECTS

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-015>

Luciano João da Silva

Mestre em Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB/UFPE)

E-mail: luciano.joao@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7521338210112105>

Simone Batista Campos

Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado/AEE

Centro Universitário FECAF (Faculdade Capital Federal)

UniFECAF

Rondonópolis - MT

E-mail: simonecamposs39@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0010520096978146>

José Teixeira de Moura Neto

Pós-graduado em Mídias na Educação

UFSCar - São Carlos - SP 2025

E-mail: Jose.moura.unifap.t5@gmail.com

Adones Rosalidia de Meneses

Mestrado em Geografia

Boa Vista - Roraima

E-mail: adones.lidia@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8866512112690122>

Temys Rose Pereira da Silva Sousa

Mestranda em Ensino na Educação Básica (UFMA)

Universidade Federal do Maranhão

E-mail: temys.sousa@discente.ufma.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4225450033747147>

Sheila Raquel Ferreira Segóvia

Pós-graduação Lato sensu em Neuropsicopedagogia

Faculdade São Luís

Rio de Janeiro - RJ

E-mail: sheilasegovia82@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6607170042786886>

Janete de Souza Carneiro Athayde
Mestrado em Práticas TransCulturais
UNIFACVEST
Lages - SC
E-mail: janescat@gmail.com

Francisca Welida Xavier Duarte
Pós-graduação em Educação Infantil
Fortaleza - Ceará
E-mail: welida.x.duarte@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6102018961461579>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3245-9078>

Maicon da Conceição
Especialista em Currículo e Avaliação da Educação Básica
Universidade Estadual do Maranhão – MA
Caxias - MA
E-mail: Maycon.tristan07@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9662494400028967>

Ronilda Roacab de Meneses
Mestrado
UNIVATES
Boa Vista - Roraima
E-mail: oroacab@hotmail.com

Resumo

Educar para a autonomia constitui um dos principais desafios da escola contemporânea, especialmente em um contexto no qual os estudantes são continuamente convocados a interpretar informações, posicionar-se diante de questões sociais, tomar decisões e conviver com diferentes perspectivas. Este capítulo tem como objetivo refletir sobre caminhos pedagógicos capazes de favorecer a formação de sujeitos críticos, confiantes e protagonistas, compreendendo a autonomia não como independência absoluta, espontaneísmo ou ausência de mediação docente, mas como uma construção ética, intelectual, afetiva e social. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo, fundamentada em autores clássicos, como Paulo Freire, John Dewey, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Henry Giroux e bell hooks, colocados em diálogo com artigos, dissertações e teses recentes sobre metodologias ativas, pensamento crítico, voz estudantil, protagonismo e participação escolar. A discussão evidencia que a autonomia se desenvolve quando os estudantes encontram oportunidades reais de perguntar, argumentar, criar, escolher, avaliar o próprio percurso e participar das decisões relacionadas à aprendizagem. Também se problematiza o emprego superficial do termo protagonismo, especialmente quando utilizado para responsabilizar individualmente o estudante por seu sucesso ou fracasso, sem considerar as desigualdades sociais e as condições institucionais. Conclui-se que educar para a autonomia exige presença docente, rigor pedagógico,

diálogo, escuta, problematização da realidade e experiências progressivas de participação, por meio das quais o estudante possa aprender a exercer a liberdade com responsabilidade.

Palavras-chave: Autonomia; Mediação pedagógica; Participação; Pensamento crítico; Protagonismo estudantil.

Abstract

Educating for autonomy is one of the main challenges facing contemporary schools, particularly in a context in which students are continuously called upon to interpret information, position themselves regarding social issues, make decisions, and engage with different perspectives. This chapter aims to reflect on pedagogical pathways capable of fostering the development of critical, confident, and protagonist subjects, understanding autonomy not as absolute independence, spontaneity, or the absence of teacher mediation, but as an ethical, intellectual, affective, and social construction. This is a bibliographical study with a qualitative and reflective approach, grounded in classical authors such as Paulo Freire, John Dewey, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Henry Giroux, and bell hooks, brought into dialogue with recent articles, dissertations, and theses on active methodologies, critical thinking, student voice, protagonism, and school participation. The discussion shows that autonomy develops when students encounter genuine opportunities to question, argue, create, choose, assess their own progress, and participate in decisions related to learning. The superficial use of the concept of protagonism is also problematized, especially when it is used to make students individually responsible for their success or failure without considering social inequalities and institutional conditions. It is concluded that educating for autonomy requires teacher presence, pedagogical rigor, dialogue, listening, problematization of reality, and progressive experiences of participation through which students can learn to exercise freedom responsibly.

Keywords: Autonomy; Critical thinking; Participation; Pedagogical mediation; Student protagonism.

1 INTRODUÇÃO

Educar envolve, em alguma medida, preparar o outro para caminhar sem que todos os caminhos sejam previamente definidos. Essa afirmação, embora pareça simples, encerra um dos maiores desafios da prática pedagógica. Durante parte considerável de sua trajetória escolar, o estudante encontra horários organizados, conteúdos selecionados, tarefas propostas, critérios de avaliação estabelecidos e decisões tomadas por adultos. Ao mesmo tempo, espera-se que desenvolva iniciativa, responsabilidade, capacidade de escolha, pensamento crítico e disposição para participar da sociedade. Entre a condução necessária e a

liberdade desejada, a escola precisa construir experiências que permitam ao educando deixar, progressivamente, a condição de mero executor para assumir-se como sujeito de sua aprendizagem.

A autonomia, contudo, não surge de uma decisão repentina do professor nem de uma atividade isolada denominada “protagonista”. Ela se forma lentamente, nas situações em que o estudante pode perguntar sem ser constrangido, apresentar hipóteses, ouvir outras perspectivas, rever suas ideias, escolher entre alternativas possíveis e responder pelas decisões tomadas. Desenvolve-se, ainda, quando o erro deixa de ser tratado como demonstração definitiva de incapacidade e passa a integrar um processo de investigação, avaliação e reconstrução.

Em muitos discursos educacionais contemporâneos, autonomia, protagonismo e participação são apresentados como objetivos desejáveis. Esses conceitos aparecem em projetos pedagógicos, documentos curriculares, programas de formação e propostas metodológicas. Entretanto, a presença frequente das palavras não significa que os estudantes tenham conquistado espaços reais de decisão. Uma prática pode utilizar termos como protagonismo e aprendizagem ativa enquanto preserva relações profundamente centralizadoras, nas quais o professor determina cada etapa, controla todas as respostas e espera apenas a reprodução do percurso planejado.

Também pode ocorrer o movimento inverso: em nome da autonomia, o estudante é deixado diante de atividades para as quais ainda não possui conhecimentos, estratégias ou apoio suficientes. Nesse caso, a ausência de mediação é apresentada como liberdade, e as dificuldades produzidas pelo abandono pedagógico acabam atribuídas à falta de esforço ou de interesse do próprio aluno. Educar para a autonomia não significa retirar-se do processo, mas transformar a natureza da presença docente.

O professor permanece indispensável. É ele quem organiza situações de aprendizagem, seleciona conhecimentos, formula problemas, oferece instrumentos, acompanha processos e intervém quando necessário. Sua atuação, porém, não precisa limitar-se à transmissão de respostas prontas. Pode criar condições para que os estudantes desenvolvam formas próprias e progressivamente mais complexas de relacionar-se com o conhecimento.

Paulo Freire (1996) constitui uma referência incontornável para essa compreensão. Em *Pedagogia da autonomia*, a prática educativa é apresentada como uma experiência ética, política e formadora, na qual o estudante não pode ser reduzido a objeto da ação docente. A obra enviada para este estudo situa a formação para a autonomia no centro da reflexão sobre os saberes necessários ao exercício do professor.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Freire, 1996, p. 12).

A formulação freiriana não desconsidera o ensino dos conteúdos, a competência profissional ou a responsabilidade docente. Ao contrário, exige que o professor conheça aquilo que ensina e organize meios para que o estudante compreenda, interprete e reconstrua o conhecimento. O problema não se encontra na exposição docente em si, mas na transformação do ato de ensinar em transferência unilateral, na qual somente uma das partes pensa, pergunta e decide.

Essa concepção aproxima-se do pensamento de Vygotsky (2007), para quem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das relações sociais e da mediação cultural. Aquilo que o estudante ainda não consegue realizar sozinho pode ser desenvolvido com apoio, orientação, instrumentos e colaboração. Aos poucos, estratégias inicialmente compartilhadas tornam-se recursos internos do próprio sujeito. Desse ponto de vista, a autonomia não representa o ponto de partida do processo educativo, mas uma construção favorecida por mediações que podem ser progressivamente modificadas.

A confiança também integra esse movimento. Estudantes confiantes não são aqueles que acreditam saber tudo ou que nunca experimentam insegurança. São aqueles que conseguem mobilizar recursos diante de um desafio, reconhecer aquilo que ainda não compreendem e procurar ajuda sem interpretar a dúvida como fracasso pessoal. A confiança pedagógica nasce de experiências nas quais o sujeito percebe que pode avançar, que seu esforço produz efeitos e que o erro não elimina seu direito de continuar aprendendo.

Wallon (2007) contribui para compreender que afetividade e cognição não constituem dimensões separadas. As emoções participam da relação que o estudante estabelece com o conhecimento, com os colegas e consigo mesmo. Um ambiente marcado pela humilhação, pela comparação permanente ou pelo medo de errar reduz a disposição para experimentar. Já uma relação exigente, mas respeitosa, permite que o estudante se arrisque intelectualmente porque reconhece que sua dignidade será preservada.

A formação do sujeito autônomo também exige pensamento crítico. Não basta oferecer escolhas entre opções previamente delimitadas se o estudante não aprende a examinar informações, identificar interesses, avaliar argumentos, procurar evidências e reconhecer as consequências de suas decisões. A criticidade ultrapassa a emissão espontânea de opiniões. Ela envolve rigor, curiosidade, abertura à revisão e capacidade de relacionar acontecimentos particulares aos contextos sociais nos quais são produzidos.

Beserra (2024) aproxima as perspectivas de Freire, Kant e Giroux para defender uma educação que ultrapasse o treinamento técnico e favoreça autonomia intelectual, responsabilidade moral e participação social. O estudo enviado destaca que a formação crítica não se restringe à aquisição de habilidades destinadas ao mercado, pois envolve a capacidade de compreender e transformar a realidade.

A integração das perspectivas de Freire, Kant e Giroux proporciona uma visão abrangente e multifacetada da educação crítica como um meio de construção do sujeito autônomo. Freire contribui com uma abordagem prática e dialógica que enfatiza a conscientização crítica e a ação transformadora; Kant oferece uma fundamentação filosófica sobre a autonomia moral; e Giroux amplia o conceito para incluir a transformação social e a resistência. (Beserra, 2024, p. 488).

Essa articulação impede que a autonomia seja reduzida à capacidade de administrar individualmente a própria vida. Um sujeito pode demonstrar iniciativa e organização, mas permanecer incapaz de reconhecer desigualdades, questionar injustiças ou colaborar na construção de soluções coletivas. A autonomia defendida neste capítulo relaciona liberdade, responsabilidade, consciência crítica e participação social.

A escola, nessa perspectiva, precisa constituir-se como espaço de exercício. Não se aprende a participar apenas ouvindo discursos sobre democracia; aprende-se participando. Não se aprende a argumentar apenas memorizando conceitos sobre argumentação; aprende-se apresentando razões, ouvindo objeções e revendo posições. Da mesma forma, ninguém desenvolve autonomia exclusivamente por meio de explicações sobre sua importância. É necessário vivenciá-la em situações progressivas, acompanhadas e intelectualmente significativas.

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre caminhos pedagógicos capazes de contribuir para a formação de sujeitos críticos, confiantes e protagonistas. A discussão considera a autonomia como processo ético, relacional e socialmente situado, analisando a mediação docente, o diálogo, as metodologias ativas, a problematização da realidade, a escuta dos estudantes, a avaliação formativa e a participação na vida escolar. Também são examinados os riscos de um protagonismo meramente retórico, utilizado para ocultar relações centralizadoras ou responsabilizar individualmente os estudantes por dificuldades produzidas em condições desiguais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O capítulo resulta de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico-reflexivo. A pesquisa bibliográfica possibilita aproximar diferentes contribuições teóricas, identificar convergências e tensões conceituais e construir interpretações relacionadas ao problema investigado. Neste estudo, não se buscou realizar uma revisão sistemática exaustiva, mas uma análise temática de produções diretamente relacionadas à autonomia, à formação crítica, à voz estudantil e ao protagonismo.

O corpus teórico foi composto por obras clássicas da Educação e da Psicologia, entre as quais se destacam as produções de Paulo Freire, John Dewey, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Henry Giroux e bell hooks. Esses autores permitem compreender a aprendizagem como experiência ativa, mediada, relacional, ética e política. Também foi utilizado o artigo de Beserra (2024), enviado para este capítulo, que estabelece uma aproximação filosófica entre educação crítica, autonomia moral e transformação social.

Além dos referenciais clássicos, foram priorizadas produções recentes publicadas entre 2024 e 2026. A seleção considerou artigos científicos disponíveis em periódicos, uma revisão sistemática internacional, uma revisão integrativa, dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Os descritores mobilizados nas buscas incluíram “autonomia estudantil”, “protagonismo estudantil”, “pensamento crítico”, “voz dos alunos”, “agência estudantil”, “metodologias ativas” e “participação escolar”.

Entre os artigos selecionados encontra-se o estudo de Cunha et al. (2024), que examina definições, fundamentos e características das metodologias ativas. O trabalho foi escolhido por problematizar a utilização indiscriminada do conceito e por identificar o protagonismo estudantil e a educação crítica como elementos recorrentes nas concepções analisadas.

Também integra o corpus o artigo de Silva, Marbà-Tallada e Márquez Bargalló (2024), desenvolvido com 42 estudantes de uma escola pública. A pesquisa analisou uma sequência de atividades relacionada à falta de saneamento básico e identificou transformações na maneira como os estudantes interpretavam o problema, construíam argumentos e reconheciam o acesso à água e ao saneamento como direitos.

A revisão de Gonçalves, Tymoshchuk e Martins (2025) foi incorporada por discutir a escuta ativa da voz dos alunos como caminho para inclusão e inovação pedagógica. O estudo relaciona a possibilidade de expressão estudantil ao desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, da comunicação, do pertencimento e da responsabilidade.

Em âmbito internacional, foi selecionada a revisão sistemática de Schaefer et al. (2024), dedicada à voz e à agência de estudantes dos anos intermediários da escolarização. A pesquisa analisou publicações de 2015 a 2024 e organizou os resultados em três perspectivas: voz passiva, quando os alunos apenas fornecem informações aos pesquisadores; voz ativa, quando participam da transformação das experiências escolares; e ativação da voz interior, ligada à reflexão sobre a própria aprendizagem.

As dissertações de Nascimento (2024) e Rocha (2024) oferecem aproximações com experiências concretas. Nascimento investigou a sala de aula invertida e o ensino híbrido em uma turma da segunda série do Ensino Médio, relacionando essas práticas ao desenvolvimento da autonomia e do protagonismo nas aulas de Filosofia. Rocha analisou as possibilidades e as dificuldades da participação estudantil no espaço escolar, recorrendo a grupos focais e entrevistas com estudantes e profissionais.

A tese de Silva (2025), por sua vez, foi selecionada por analisar criticamente os sentidos atribuídos ao protagonismo em discursos oficiais e materiais direcionados aos educadores. O estudo contribui para diferenciar a participação comprometida com a transformação coletiva de concepções centradas no desempenho individual, na adaptação e na responsabilização do sujeito.

A interpretação do material foi organizada em três eixos: autonomia como construção ética, afetiva e mediada; caminhos pedagógicos para a criticidade, a confiança e a participação; e protagonismo para

além do discurso. Essa organização permitiu relacionar fundamentos filosóficos e pedagógicos a resultados de pesquisas recentes, sem apresentar uma estratégia específica como solução universal para os diferentes contextos educacionais.

3 AUTONOMIA COMO CONSTRUÇÃO ÉTICA, CRÍTICA E RELACIONAL

A palavra autonomia costuma ser associada à independência. No cotidiano escolar, ela pode aparecer na capacidade de organizar os materiais, cumprir tarefas sem cobrança constante ou estudar sozinho. Essas habilidades são importantes, mas não esgotam o conceito. Um estudante pode executar atividades com independência e, ainda assim, depender intelectualmente da aprovação de outros, repetir ideias sem examiná-las ou evitar decisões diante de situações novas.

A autonomia envolve a possibilidade de compreender razões, fazer escolhas, avaliar consequências e assumir responsabilidades. Não significa agir sem limites, rejeitar toda autoridade ou dispensar o conhecimento construído por outras pessoas. Uma decisão autônoma não é aquela que nasce do isolamento, mas a que resulta de um processo no qual o sujeito consegue interpretar informações, dialogar com perspectivas diferentes e posicionar-se de maneira consciente.

Na leitura apresentada por Beserra (2024), a contribuição kantiana situa a autonomia no campo da razão e da responsabilidade moral. O sujeito autônomo não age apenas segundo desejos imediatos ou pressões externas; procura orientar suas decisões por princípios que reconhece como eticamente justificáveis. No contexto educacional, essa perspectiva chama atenção para a formação da capacidade de julgamento, e não somente para a obediência às normas.

Saber que uma regra existe é diferente de compreender sua finalidade. Um estudante pode permanecer em silêncio porque teme uma punição, mas isso não significa que reconheça a importância de ouvir os colegas. Pode entregar uma atividade apenas para evitar uma nota baixa, sem estabelecer compromisso com sua própria aprendizagem. Educar para a autonomia significa favorecer a passagem da regulação exclusivamente externa para formas progressivamente mais conscientes de autorregulação.

Essa passagem não ocorre pela simples retirada das regras. Crianças e adolescentes ainda estão construindo recursos para avaliar determinadas situações, controlar impulsos e antecipar consequências. Por isso, necessitam de referências, acompanhamento e limites. A questão pedagógica não consiste em escolher entre autoridade e liberdade, mas em compreender que tipo de autoridade favorece o exercício responsável da liberdade.

Freire (1996) rejeita tanto o autoritarismo que silencia o educando quanto a permissividade que se omite diante da responsabilidade de ensinar. Para o autor, respeitar a autonomia constitui um imperativo ético:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (Freire, 1996, p. 24).

Respeitar a autonomia do estudante não significa aceitar todas as suas respostas como igualmente adequadas nem organizar o ensino somente a partir de suas preferências. Significa reconhecer que ele possui história, linguagem, conhecimentos, dúvidas e modos próprios de interpretar o mundo. Sua experiência não substitui os conhecimentos sistematizados, mas constitui o ponto a partir do qual novas compreensões podem ser construídas.

Essa postura exige escuta. A escuta pedagógica não se reduz a permitir que o estudante fale antes de o professor retomar a decisão já tomada. Ela envolve disposição para compreender o que está sendo comunicado, identificar necessidades, reconhecer saberes e, quando pertinente, rever estratégias. Também exige retorno: os estudantes precisam saber como suas contribuições foram consideradas e por que determinadas sugestões podem ou não ser incorporadas.

A revisão de Gonçalves, Tymoshchuk e Martins (2025) mostra que a escuta da voz estudantil pode produzir efeitos relacionados à confiança, ao envolvimento, ao sentimento de pertencimento, às relações com os professores e ao desenvolvimento da responsabilidade. Entretanto, a integração da voz dos estudantes encontra barreiras institucionais e culturais, especialmente quando a escola mantém estruturas pouco abertas à participação.

A voz, por si só, não garante autonomia. Um estudante pode expressar-se e continuar sem qualquer influência sobre o processo. Há uma diferença importante entre ser ouvido e participar. A consulta transforma-se em participação quando existe possibilidade, ainda que limitada, de interferir em decisões, propor alternativas e acompanhar seus desdobramentos.

A revisão de Schaefer et al. (2024) ajuda a compreender essa gradação. Em parte das pesquisas examinadas, os estudantes apenas responderam a questionários ou entrevistas elaboradas por adultos. Em outras, participaram como parceiros na transformação de práticas e ambientes de aprendizagem. Há ainda experiências voltadas ao desenvolvimento da reflexão sobre o próprio percurso, aproximando voz, agência e metacognição.

A autonomia relaciona-se, portanto, à autoria. Ser autor não significa criar tudo sozinho, mas deixar marcas próprias no processo. Um trabalho escolar apresenta autoria quando o estudante precisa selecionar informações, organizar argumentos, tomar decisões e justificar escolhas. Uma atividade inteiramente conduzida por instruções rígidas pode resultar em um produto correto, porém com pouco espaço para iniciativa.

A mediação docente é decisiva nesse processo. Vygotsky (2007) permite compreender que a aprendizagem se desenvolve na relação entre aquilo que o sujeito já consegue realizar e as possibilidades que se abrem com apoio. O professor pode formular perguntas, apresentar modelos, oferecer pistas, organizar materiais, retomar conceitos e propor formas de colaboração. Esses apoios não precisam permanecer com a mesma intensidade durante todo o percurso.

Há momentos em que o estudante necessita de orientação direta. Em outros, já possui condições de experimentar alternativas. O professor atento modifica sua intervenção conforme percebe avanços, dificuldades e necessidades. Em vez de responder imediatamente, pode devolver uma pergunta; em vez de corrigir toda a produção, pode indicar um aspecto a ser revisto; em vez de estabelecer cada etapa, pode negociar parte do planejamento. Essa retirada gradual de apoios não é abandono. É confiança pedagógica.

A confiança se desenvolve quando o estudante percebe que consegue enfrentar desafios com os recursos disponíveis e que pode procurar ajuda quando necessário. Para isso, as tarefas precisam apresentar complexidade suficiente para mobilizar esforço, mas não podem produzir uma sucessão constante de experiências de fracasso. O desafio pedagógico é encontrar um equilíbrio entre o que já está consolidado e aquilo que exige novas formas de pensar.

O feedback também participa da construção da confiança. Comentários genéricos como “muito bom” ou “precisa melhorar” oferecem poucas informações sobre o percurso. Um retorno formativo identifica avanços, aponta aspectos que ainda precisam ser revistos e apresenta possibilidades de continuidade. O estudante deixa de receber apenas um julgamento final e passa a compreender como pode agir sobre sua própria aprendizagem.

Wallon (2007) auxilia a perceber que a confiança intelectual está relacionada ao ambiente afetivo. O medo da exposição, a comparação pública e a ridicularização do erro podem fazer com que o estudante prefira o silêncio à tentativa. Em contrapartida, acolher a dúvida não significa diminuir a exigência. Significa criar condições para que o sujeito enfrente a exigência sem que sua dignidade esteja permanentemente ameaçada.

A autonomia também depende do conhecimento. É difícil decidir sobre aquilo que não se compreende. A ampliação das possibilidades de escolha requer repertório, informação, linguagem e acesso a diferentes interpretações. Por isso, uma pedagogia da autonomia não pode abandonar os conteúdos escolares. Sua tarefa é impedir que eles sejam apresentados como informações encerradas em si mesmas, desconectadas das perguntas e das experiências humanas que lhes conferem sentido.

Em Freire (1996), a autonomia nasce da relação entre liberdade e responsabilidade. A autoridade democrática não silencia o educando, mas também não se omite:

O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. [...] É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. (Freire, 1996, p. 41).

A afirmação permite afastar duas interpretações equivocadas. A primeira confunde autonomia com fazer somente aquilo que se deseja. A segunda associa responsabilidade à submissão. No processo educativo, exercer liberdade significa aprender a decidir considerando a existência dos outros, as consequências das ações e os compromissos assumidos.

A escola pode contribuir para isso por meio de experiências cotidianas: permitir que os estudantes participem da construção de combinados, escolham formas de apresentar uma pesquisa, organizem parte do cronograma de um projeto, avaliem o funcionamento do grupo e proponham soluções para problemas de convivência. Nenhuma dessas práticas elimina a responsabilidade docente. Elas redistribuem espaços de decisão de maneira progressiva e intencional.

4 CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA FORMAR SUJEITOS CRÍTICOS E CONFIANTES

As práticas pedagógicas que favorecem a autonomia não se definem apenas pelo nome da metodologia utilizada. Uma aula expositiva pode incluir diálogo, problematização e participação intelectual, enquanto uma atividade denominada “ativa” pode reduzir-se ao cumprimento de etapas previamente determinadas. O elemento decisivo não está na aparência de movimento, mas na qualidade cognitiva, ética e participativa da experiência.

Cunha et al. (2024) analisaram diferentes concepções de metodologias ativas e identificaram como características recorrentes a centralidade do estudante, o protagonismo e a perspectiva crítica. Os autores alertam, contudo, para a diversidade e, por vezes, para a imprecisão das definições encontradas na literatura. Nem toda atividade realizada em grupo, com tecnologia ou fora da disposição tradicional da sala constitui necessariamente uma metodologia ativa.

Uma prática torna-se intelectualmente ativa quando exige que o estudante mobilize conhecimentos, formule relações, analise informações, tome decisões e produza respostas que não estejam completamente prontas. Isso pode ocorrer em projetos, estudos de caso, situações-problema, debates, investigações, oficinas, produção de textos, experimentos e outras estratégias. Pode ocorrer, inclusive, durante uma exposição, quando o professor convida os estudantes a acompanhar o percurso de uma ideia, confrontar hipóteses e antecipar conclusões.

O primeiro caminho para educar para a autonomia é preservar a curiosidade. Crianças chegam à escola carregadas de perguntas, mas podem aprender, ao longo da escolarização, que responder corretamente é mais valorizado do que perguntar. Quando as aulas se organizam exclusivamente em torno

de questões para as quais o professor já possui respostas breves e esperadas, a curiosidade tende a transformar-se em adivinhação: o estudante tenta descobrir o que o adulto deseja ouvir.

Freire (1996) diferencia a curiosidade espontânea da curiosidade epistemológica. A primeira não deve ser desprezada; precisa ser trabalhada, aprofundada e submetida a procedimentos mais rigorosos. O estudante autônomo não é aquele que aceita qualquer impressão inicial como verdade, mas aquele que aprende a investigar sua própria curiosidade, procurar fontes, comparar informações e rever conclusões.

A pergunta, portanto, precisa ocupar lugar legítimo na aula. Isso não significa transformar todo encontro em uma sequência improvisada de questões, mas reconhecer que aprender envolve perceber problemas. O professor pode solicitar que os estudantes formulem perguntas antes de iniciar um tema, registrem dúvidas durante a leitura, identifiquem aquilo que ainda não compreendem ou escolham uma questão para investigar.

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles [...] 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, 1996, p. 33).

Um segundo caminho está na problematização da realidade. Formar o pensamento crítico não significa apenas apresentar temas socialmente relevantes. É necessário organizar atividades que ajudem os estudantes a ultrapassar explicações imediatas, identificar relações, analisar evidências e compreender os interesses implicados em determinada situação.

A pesquisa de Silva, Marbà-Tallada e Márquez Bargalló (2024) apresenta um exemplo significativo. Partindo da escolha de um problema relacionado à falta de saneamento básico, as pesquisadoras acompanharam os movimentos de consciência dos estudantes ao longo de quatro meses. Inicialmente, apareceram explicações simplistas, argumentos frágeis e perspectivas individualizadas. Com o desenvolvimento da sequência, os participantes passaram a reconhecer dimensões coletivas, direitos e situações de opressão vinculadas ao acesso à água e ao saneamento.

O resultado evidencia que o pensamento crítico não emerge automaticamente do contato com um problema. É preciso oferecer conhecimentos, instrumentos de análise, oportunidades de argumentação e tempo para revisar interpretações. A criticidade não consiste em levar os estudantes a repetir a posição do professor, mas em ajudá-los a fundamentar suas próprias leituras e compreender a complexidade da realidade.

Problematizar também significa relacionar os conhecimentos curriculares às experiências sociais sem reduzir o conteúdo ao cotidiano imediato. A Matemática pode contribuir para analisar dados e desigualdades; a Língua Portuguesa permite examinar discursos, argumentos e representações; as Ciências

ajudam a compreender fenômenos e avaliar evidências; a História revela processos e disputas; as Artes ampliam modos de expressão e interpretação.

O conhecimento escolar adquire força crítica quando permite enxergar aquilo que antes permanecia invisível.

Um terceiro caminho encontra-se no trabalho com projetos e problemas. Essas propostas podem favorecer autonomia quando os estudantes participam da definição de questões, da organização das etapas, da divisão de responsabilidades e da avaliação dos resultados. Entretanto, um projeto não se torna protagonista apenas porque termina em uma apresentação ou produto.

Em muitos trabalhos, o tema é determinado pelo professor, as fontes são previamente selecionadas, as etapas são rígidas e todos os grupos precisam produzir resultados idênticos. Embora possa haver aprendizagem, o espaço de decisão é reduzido. Para ampliar a autonomia, algumas escolhas podem ser compartilhadas: o recorte do tema, a pergunta central, o modo de registro, a organização das tarefas ou a linguagem utilizada na apresentação.

A dissertação de Nascimento (2024) investigou o uso da sala de aula invertida e do ensino híbrido nas aulas de Filosofia de uma turma do Ensino Médio. A proposta envolveu tecnologias disponíveis aos estudantes e buscou ultrapassar a predominância exclusiva da exposição. Segundo o autor, a aplicação da sequência favoreceu maior protagonismo e autonomia na construção do conhecimento.

Esse resultado não autoriza afirmar que a sala de aula invertida produzirá os mesmos efeitos em qualquer contexto. O acesso às tecnologias, a qualidade dos materiais, o acompanhamento docente e as condições de estudo interferem na experiência. Além disso, transferir a exposição para um vídeo assistido em casa não modifica, necessariamente, a relação do estudante com o conhecimento.

A estratégia ganha potência quando o tempo presencial é utilizado para discussão, resolução de problemas, comparação de interpretações e produção coletiva. Também precisa prever alternativas para estudantes que não possuem acesso adequado a equipamentos, conexão ou espaço de estudo. A autonomia não pode depender de condições materiais distribuídas de maneira desigual.

O trabalho colaborativo constitui outro caminho relevante. Colaborar não significa apenas reunir estudantes ao redor de uma mesa. Um grupo pode reproduzir desigualdades internas, concentrando as decisões em um participante enquanto os demais executam tarefas secundárias. A colaboração precisa ser ensinada.

É necessário aprender a distribuir responsabilidades, ouvir, discordar, justificar posições e construir decisões. O professor pode acompanhar os grupos, propor registros individuais e coletivos, alternar funções e criar momentos de avaliação do próprio trabalho. Quando os estudantes analisam como colaboraram,

identificam dificuldades e combinam mudanças, desenvolvem habilidades relacionadas à autorregulação e à participação.

Dewey (1979) compreende a educação como experiência, mas nem toda experiência possui o mesmo valor formativo. Uma atividade pode ser movimentada e agradável sem produzir continuidade intelectual. A experiência educativa é aquela que amplia as possibilidades de experiências futuras, permitindo ao sujeito estabelecer relações, formular novas perguntas e agir de maneira mais consciente.

Essa compreensão ajuda a evitar a oposição simplista entre aula “tradicional” e aula “inovadora”. Uma prática não é formadora apenas por utilizar jogos, dispositivos digitais ou ambientes diferentes. O critério deve ser aquilo que os estudantes são convidados a fazer intelectual e socialmente: repetir ou investigar, obedecer ou compreender, competir ou colaborar, consumir informações ou produzir sentidos.

A avaliação constitui um dos espaços mais importantes para a construção da autonomia. Se todo o processo de ensino estimula participação, mas a avaliação final exige apenas memorização e reprodução, comunica-se ao estudante que as experiências anteriores possuem importância secundária. A forma de avaliar revela aquilo que a escola efetivamente valoriza.

A avaliação formativa oferece informações durante o percurso. Permite que professor e estudante identifiquem avanços, dificuldades e necessidades de mudança antes que o processo seja encerrado. Instrumentos como rubricas, registros reflexivos, portfólios, devolutivas, revisão de produções e autoavaliação podem favorecer maior compreensão sobre a aprendizagem.

A autoavaliação, contudo, não deve ser tratada como pedido genérico para que o aluno atribua uma nota a si mesmo. Para tornar-se formativa, precisa apoiar-se em critérios compreensíveis e evidências do percurso. Perguntas como “qual aspecto avancei?”, “em que evidência percebo esse avanço?”, “qual dificuldade permanece?” e “o que farei a seguir?” ajudam o estudante a analisar o próprio processo.

A avaliação entre pares também pode contribuir, desde que seja preparada. Os estudantes precisam aprender a formular comentários respeitosos, específicos e úteis. Criticar uma produção não significa julgar a pessoa que a realizou. Quando há critérios e mediação, o contato com o trabalho de colegas amplia repertórios e ajuda cada participante a perceber aspectos de sua própria produção.

Outro caminho necessário é permitir escolhas. Escolher tudo pode ser paralisante, especialmente para estudantes que ainda não possuem repertório ou experiência. Por isso, escolhas orientadas costumam ser mais produtivas. O professor pode oferecer diferentes temas, linguagens, fontes ou formas de apresentação, esclarecendo critérios e consequências. Com o tempo, o espaço de decisão pode ser ampliado.

A formação de sujeitos confiantes também depende de expectativas elevadas e realistas. Reduzir permanentemente a complexidade das atividades para determinados estudantes pode comunicar que não se acredita em sua capacidade. Ao mesmo tempo, propor desafios sem apoios adequados pode reforçar

sentimentos de incapacidade. A equidade pedagógica exige oferecer recursos diferentes para que todos tenham condições de avançar.

bell hooks (2020) defende uma educação comprometida com o pensamento crítico, a presença e a participação. A sala de aula pode constituir um espaço de liberdade quando reconhece os estudantes como sujeitos e permite que diferentes experiências dialoguem com o conhecimento. Isso não significa substituir o estudo rigoroso por relatos pessoais, mas compreender que ensinar a pensar também envolve examinar como cada sujeito foi ensinado a perceber a si mesmo e o mundo.

Nesse sentido, confiança e criticidade não são objetivos concorrentes. O estudante precisa sentir-se suficientemente seguro para questionar, inclusive o professor, mas também suficientemente responsável para fundamentar sua posição. A discordância não deve ser celebrada apenas por ser discordância; precisa transformar-se em oportunidade de argumentação, escuta e aprofundamento.

5 PROTAGONISMO PARA ALÉM DO DISCURSO

O termo protagonismo adquiriu grande visibilidade no campo educacional. Em seu sentido mais potente, refere-se à possibilidade de o estudante participar ativamente das experiências que dizem respeito à sua formação, assumir responsabilidades, produzir conhecimentos e interferir na realidade. Entretanto, sua utilização indiscriminada pode esvaziá-lo.

Há práticas em que o estudante é chamado de protagonista porque apresenta um trabalho, utiliza uma tecnologia ou se movimenta pela sala. Ainda assim, pode não ter participado de nenhuma decisão relevante. O protagonismo reduzido à execução permanece dependente de um roteiro produzido por outros.

Ser protagonista não significa ocupar permanentemente o centro das atenções. Muitos estudantes participam de maneira reflexiva sem desejar exposição pública. A escola precisa reconhecer diferentes modos de expressão: a fala, a escrita, a produção artística, a pesquisa, a organização, a escuta e a colaboração. Obrigar todos a desempenhar o mesmo papel pode transformar a participação em nova forma de constrangimento.

A revisão de Schaefer et al. (2024) demonstra que a agência estudantil apresenta diferentes níveis. Em algumas experiências, os alunos são fontes de informação; em outras, tornam-se parceiros na criação de mudanças; em um terceiro movimento, desenvolvem maior consciência sobre a própria aprendizagem. Essa distinção ajuda a avaliar se a voz estudantil está sendo apenas recolhida ou se possui efeitos concretos.

A escola pode iniciar com decisões próximas ao cotidiano: formas de organizar uma atividade, critérios para apresentação, temas de investigação ou acordos de convivência. Posteriormente, pode ampliar a participação para projetos institucionais, representação de turmas, assembleias, conselhos e grêmios.

A dissertação de Rocha (2024) mostra que a existência formal de programas ou representantes não garante participação efetiva. A pesquisa investigou dificuldades enfrentadas por estudantes em espaços de protagonismo e propôs ações para fortalecer sua atuação na escola. O estudo evidencia a necessidade de formação, acompanhamento e reconhecimento institucional da voz estudantil.

Eleger um representante de turma, por exemplo, não basta. É necessário que ele possa ouvir os colegas, apresentar demandas, receber respostas e acompanhar decisões. Sem canais de retorno, a representação torna-se simbólica. O estudante é convidado a falar, mas não consegue perceber efeitos de sua participação.

A gestão democrática constitui, assim, uma dimensão pedagógica. A maneira como a escola toma decisões ensina sobre poder, diálogo e responsabilidade. Uma instituição pode desenvolver projetos sobre cidadania enquanto preserva processos internos nos quais estudantes, famílias e até professores possuem pouca possibilidade de participação. Nesse caso, o currículo vivido contradiz o currículo anunciado.

A participação não significa que todas as decisões devam ser submetidas aos estudantes. Há responsabilidades legais, administrativas e pedagógicas que pertencem aos profissionais. O caráter educativo encontra-se em explicar limites, tornar critérios compreensíveis e indicar claramente quais aspectos estão abertos à negociação.

Uma escuta honesta admite que algumas propostas não poderão ser realizadas. O que não pode ocorrer é solicitar opiniões quando nenhuma possibilidade de mudança existe e não oferecer qualquer devolutiva. A falsa participação ensina descrença.

O protagonismo também precisa ser analisado em relação às desigualdades. Estudantes não chegam à escola com as mesmas condições materiais, culturais e emocionais para exercer autonomia. Alguns possuem repertório amplo de leitura, acesso a tecnologias e familiaridade com formas de participação valorizadas pela instituição. Outros foram repetidamente ensinados a permanecer em silêncio ou tiveram suas formas de expressão desqualificadas.

Por isso, apenas “dar liberdade” pode favorecer aqueles que já aprenderam a ocupá-la. O professor precisa criar condições para que diferentes estudantes construam voz: oferecer tempo de preparação, diversificar modos de participação, explicitar procedimentos, apoiar a formulação de argumentos e impedir que poucos monopolizem as decisões.

O protagonismo não pode tornar-se justificativa para responsabilizar o estudante por tudo o que acontece em sua trajetória. Discursos que afirmam que cada pessoa é inteiramente responsável por seu sucesso ignoram desigualdades econômicas, raciais, territoriais, culturais e educacionais. A autonomia reconhece a capacidade de ação do sujeito, mas não apaga os condicionamentos que limitam suas possibilidades.

Freire (1996) insiste que os seres humanos são condicionados, mas não determinados. Essa diferença é essencial. Reconhecer condicionamentos não significa negar a ação; significa compreender que a liberdade é exercida em condições históricas concretas. Uma pedagogia crítica ajuda o estudante a perceber essas condições para que possa agir sobre elas, individual e coletivamente.

A tese de Silva (2025) contribui para essa problematização ao examinar os sentidos do protagonismo em discursos oficiais e de formação docente. A análise identifica relações entre protagonismo, autoria, criticidade, criatividade e participação, mas também tensões com concepções voltadas ao desempenho individual e à adaptação.

Essa tensão aparece quando o protagonismo é associado à ideia de que o estudante deve administrar sozinho seu projeto de vida, sua formação e sua inserção profissional, como se todas as oportunidades estivessem igualmente disponíveis. Nessa perspectiva, dificuldades coletivas são interpretadas como fracassos individuais, e a autonomia perde sua dimensão social.

Educar para a autonomia não significa formar sujeitos autossuficientes. Significa formar pessoas capazes de procurar apoio, colaborar, reconhecer interdependências e participar da construção de respostas comuns. A autonomia não elimina o outro; modifica a relação com ele.

Giroux (2004) concebe a escola como espaço cultural e político no qual os estudantes podem aprender a questionar formas de poder e imaginar alternativas. A educação crítica não deve limitar-se à preparação técnica, embora essa preparação também seja necessária. Sua função envolve formar cidadãos capazes de interpretar discursos, reconhecer injustiças e participar da vida pública.

A perspectiva de Beserra (2024), apoiada em Giroux, reforça que a educação deve fomentar autonomia intelectual e responsabilidade social, afastando-se de modelos que reduzem o conhecimento a instrumento de adaptação ao mercado.

Isso não significa transformar a sala de aula em espaço de imposição das posições políticas do professor. Formar criticamente exige apresentar fundamentos, reconhecer divergências, distinguir evidências de opiniões e permitir que os estudantes construam posicionamentos. O professor possui valores e não é neutro, mas sua autoridade não lhe concede o direito de produzir obediência intelectual.

Uma educação verdadeiramente crítica acolhe perguntas difíceis, inclusive aquelas que desafiam suas próprias certezas.

O protagonismo também se manifesta na produção. Estudantes podem elaborar campanhas, podcasts, jornais, intervenções artísticas, propostas para problemas locais, materiais educativos e pesquisas. O produto, entretanto, não deve substituir o processo. É necessário perguntar o que aprenderam, quais decisões tomaram, que dificuldades enfrentaram, como utilizaram as fontes e de que maneira revisaram o trabalho.

A autoria torna-se mais visível quando o estudante consegue explicar as razões de suas escolhas. Um produto esteticamente sofisticado pode ter sido elaborado quase inteiramente por ferramentas digitais ou por outra pessoa. Já uma produção simples pode revelar intensa atividade intelectual. Avaliar o protagonismo exige olhar para o percurso, não apenas para o resultado final.

No contexto das tecnologias e da inteligência artificial, essa questão adquire especial relevância. Ferramentas digitais podem ampliar possibilidades de pesquisa, criação e comunicação, mas também podem produzir respostas prontas que dispensam parte do esforço intelectual. A autonomia digital envolve saber formular perguntas, avaliar resultados, verificar informações, reconhecer limitações e decidir quando e como utilizar uma tecnologia. Proibir todo uso não ensina responsabilidade. Liberar sem orientação tampouco.

A escola precisa construir critérios éticos e pedagógicos, discutir autoria, transparência, privacidade, vieses e confiabilidade. O estudante protagonista não é aquele que utiliza a maior quantidade de ferramentas, mas aquele que compreende as escolhas realizadas e assume responsabilidade pelo produto que apresenta.

A participação estudantil precisa, por fim, conservar o direito de não saber. Às vezes, discursos sobre protagonismo criam a expectativa de estudantes permanentemente motivados, criativos, articulados e capazes de gerir suas trajetórias. Crianças e adolescentes, porém, também experimentam dúvidas, cansaço, insegurança e necessidade de orientação.

Reconhecer sua condição de sujeitos não significa negar que estejam em formação. A escola precisa confiar em suas possibilidades sem exigir que cheguem prontos. O protagonismo é aprendizagem, não requisito prévio para merecer participação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar para a autonomia significa reconhecer que a formação humana não se realiza pela acumulação passiva de informações nem pela obediência permanente a decisões tomadas por outras pessoas. Em oposição a uma concepção bancária de educação, Freire (1996) compreende o ensino como criação de possibilidades para a produção e a reconstrução do conhecimento. A escola precisa, portanto, oferecer conteúdos, referências e limites, mas também construir oportunidades para que os estudantes perguntem, interpretem, escolham, argumentem, criem e assumam responsabilidades pelo próprio percurso.

A autonomia não representa independência absoluta, isolamento ou autossuficiência. Os sujeitos constituem-se nas relações sociais, apropriam-se de conhecimentos produzidos historicamente e recorrem a outras pessoas para enfrentar situações ainda não dominadas. Na perspectiva de Vygotsky (2007), aprendizagens inicialmente realizadas por meio da interação e da mediação podem, progressivamente, ser internalizadas pelo educando. Ser autônomo, nesse sentido, não é deixar de precisar do outro, mas modificar

a relação estabelecida com ele, desenvolvendo condições para avaliar influências, mobilizar conhecimentos e tomar decisões fundamentadas.

A mediação docente mostrou-se indispensável nesse processo. O professor que educa para a autonomia não abandona seu lugar nem se limita a observar o trabalho dos estudantes. Ele planeja, explica, problematiza, oferece instrumentos, acompanha percursos e intervém diante das necessidades percebidas. Como afirma Freire (1996), a autoridade democrática não silencia a liberdade do educando, mas também não se omite de sua responsabilidade formadora. Sua função consiste em criar condições para que a liberdade seja progressivamente acompanhada pela responsabilidade.

Desse modo, a presença docente não se opõe ao protagonismo estudantil. A autonomia não surge quando o professor simplesmente se afasta, mas quando modifica gradualmente a natureza de sua intervenção. Em alguns momentos, será necessário oferecer orientações mais diretas; em outros, formular perguntas, apresentar pistas ou permitir que os estudantes experimentem seus próprios caminhos. Essa mediação flexível evita tanto o controle excessivo quanto o abandono pedagógico.

O diálogo também não pode ser confundido com ausência de direção ou com a aceitação indiscriminada de qualquer resposta. Em Freire (1996), a prática dialógica pressupõe curiosidade, rigor, escuta e abertura para que educadores e educandos se reconheçam como sujeitos do processo de conhecimento. Uma aula dialógica pode conter momentos de exposição, leitura, exercício e sistematização, desde que o estudante não seja reduzido à condição de receptor passivo. Ele precisa ser convidado a compreender as razões do conhecimento, estabelecer relações e participar de sua reconstrução.

As pesquisas contemporâneas analisadas confirmam que a problematização da realidade, a escuta ativa, as metodologias participativas, a avaliação formativa e os espaços de voz podem favorecer autonomia, confiança, criticidade e pertencimento. Cunha et al. (2024), contudo, alertam que a simples utilização de atividades em grupo, recursos tecnológicos ou estratégias denominadas ativas não garante o protagonismo. Seus efeitos dependem da intencionalidade pedagógica, da mediação docente e das possibilidades reais de participação oferecidas aos estudantes.

Silva, Marbà-Tallada e Márquez Bargalló (2024) também demonstram que o pensamento crítico não surge automaticamente do contato com um problema social. Ele demanda acesso a conhecimentos, análise de evidências, confronto entre interpretações e oportunidades de revisar compreensões inicialmente construídas. Expor os estudantes a grande quantidade de informações ou apenas solicitar suas opiniões não é suficiente. Eles precisam aprender a formular perguntas, examinar fontes, reconhecer interesses, comparar argumentos e justificar seus posicionamentos.

Nessa mesma direção, Giroux (2004) e Beserra (2024) defendem que a educação crítica deve ultrapassar a preparação técnica e contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e

transformar a realidade. A criticidade não equivale à contestação vazia nem à repetição das posições defendidas pelo professor. Ela exige independência intelectual, rigor argumentativo, abertura ao diálogo e disposição para questionar as estruturas sociais que produzem desigualdades. Trata-se de formar pessoas que não apenas conheçam o mundo, mas que se reconheçam como participantes de sua construção.

A confiança, por sua vez, desenvolve-se nas experiências em que o estudante percebe que possui condições para aprender. Wallon (2007) permite compreender que afetividade e cognição integram o desenvolvimento humano e que as emoções interferem na maneira como o sujeito enfrenta os desafios escolares. Relações marcadas pela humilhação, pela comparação e pelo medo do erro tendem a restringir a participação. Em contrapartida, desafios possíveis, apoios adequados e devolutivas formativas favorecem a disposição para tentar, rever estratégias e continuar aprendendo.

Uma escola comprometida com a autonomia não elimina o erro, mas ensina o estudante a interpretá-lo. A avaliação deixa de funcionar apenas como julgamento final e passa a oferecer informações sobre o percurso. Quando participa da análise de sua produção, reconhece avanços e estabelece objetivos de continuidade, o educando desenvolve recursos relacionados à autorregulação e à responsabilidade pela aprendizagem.

Também se conclui que o protagonismo precisa ultrapassar o discurso. Schaefer et al. (2024) mostram que a voz estudantil pode assumir diferentes níveis, desde a simples consulta até a participação efetiva na transformação das experiências escolares. Chamar o estudante de protagonista sem permitir que interfira em decisões relevantes produz somente uma alteração de vocabulário. A participação exige espaços reais, critérios claros, acompanhamento e retorno sobre as contribuições apresentadas.

Rocha (2024) reforça que a existência formal de representantes, projetos ou instâncias participativas não garante, isoladamente, uma atuação estudantil significativa. Para que o protagonismo se concretize, os estudantes precisam encontrar canais de escuta, possibilidades de organização e respostas institucionais às demandas que apresentam. A experiência democrática também se aprende no modo como a escola compartilha decisões e administra conflitos.

Ao mesmo tempo, o protagonismo não pode ser utilizado para transferir ao estudante toda a responsabilidade por sua trajetória. Silva (2025) adverte para a existência de discursos que aproximam autonomia e protagonismo de perspectivas excessivamente individualistas, centradas no desempenho e na adaptação. A educação ocorre em contextos atravessados por desigualdades sociais, culturais e materiais. Reconhecer a capacidade de ação do sujeito não significa ignorar as estruturas que ampliam ou restringem suas possibilidades.

Essa compreensão aproxima-se da afirmação de Freire (1996) de que os seres humanos são condicionados, mas não determinados. A autonomia constrói-se em condições históricas concretas e não pode ser apresentada como solução individual para problemas coletivos. Uma pedagogia crítica articula

liberdade e responsabilidade, ação pessoal e solidariedade, autoria e compromisso com a transformação social.

Há momentos em que educar para a autonomia exige oferecer respostas. Em outros, exige devolver perguntas. Algumas vezes, o professor precisará caminhar muito perto; em outras, deverá abrir espaço para que o estudante experimente seus próprios passos. A sabedoria pedagógica está em reconhecer essas diferenças sem transformar apoio em controle nem liberdade em abandono. Conforme Freire (1996), ninguém se torna autônomo antes de começar a decidir: a autonomia vai sendo constituída nas inúmeras experiências de escolha, reflexão e responsabilização vividas pelo sujeito.

Formar estudantes críticos, confiantes e protagonistas é, portanto, criar condições para que cada um descubra que sua voz possui valor, mas também precisa aprender a fundamentá-la; que possui liberdade, mas responde pelas escolhas realizadas; que pode construir caminhos próprios, mas não caminha sozinho. Nesse encontro entre conhecimento, diálogo, mediação, responsabilidade e esperança, a autonomia deixa de ser apenas um objetivo anunciado nos documentos escolares e passa a constituir uma experiência efetivamente vivida.

REFERÊNCIAS

BESERRA, Antonio Felipe. Educação crítica e a construção do sujeito autônomo: uma abordagem filosófica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 8, p. 479-491, ago. 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i8.15101.

CUNHA, Marcia Borin da; OMACHI, Nathalie Akie; RITTER, Olga Maria Schimidt; NASCIMENTO, Jéssica Engel do; MARQUES, Glessyan de Quadros; LIMA, Fernanda Oliveira. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024. DOI: 10.1590/0102-469839442.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry. **Pedagogia e política da esperança**: teoria, cultura e ensino multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GONÇALVES, Sandra Marina; TYMOSHCHUK, Oksana; MARTINS, Isabel Catarina. Escuta ativa da voz dos alunos: um caminho para a inclusão e inovação pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, e0329, p. 1-18, 2025. DOI: 10.1590/1980-54702025v31e0329.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

NASCIMENTO, Antonio Fernando Sousa do. **Metodologias ativas aplicadas ao ensino de Filosofia: ensino híbrido e sala de aula invertida** na Unidade Escolar Marocas Lima, em Ilha Grande do Piauí-PI. 2024. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2024.

ROCHA, Dayana da Costa. **Protagonismo juvenil: as possibilidades de participação estudantil no espaço escolar**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

SCHAEFER, Mary Beth; PENNINGTON, Sarah E.; DIVOLL, Kent; TANG, Judy H. A systematic review of literature on student voice and agency in middle grade contexts. **Education Sciences**, v. 14, n. 11, art. 1158, 2024. DOI: 10.3390/educsci14111158.

SILVA, Daiane Pereira Fernandes da. **O discurso sobre protagonismo direcionado aos educadores e sua possível relação com as práticas de linguagem: uma análise dialógica**. 2025. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2025.

SILVA, Marcia Gorette Lima da; MARBÀ-TALLADA, Anna; MÁRQUEZ BARGALLÓ, Conxita. Da leitura da realidade à ação problematizadora: uma análise do nível de consciência no desenvolvimento do pensamento crítico. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 24, e51094, p. 1-35, 2024. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2024u795829.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.