

## EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO HUMANA: A AUTONOMIA, A ESPERANÇA E AS TDIC's

EVERTON NERY CARNEIRO

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Serrinha, Bahia, Brasil

ELISÂNGELA CARVALHO BARBOSA DE BRITO MARQUES

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Serrinha, Bahia, Brasil

DINÁ SANTANA DE NOVAIS

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Serrinha, Bahia, Brasil

FRANCIELE NASCIMENTO DOS SANTOS

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Serrinha, Bahia, Brasil

---

RESUMO: Este artigo se lança sobre a seguinte questão: como a autonomia, a esperança e as TDIC's (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) contribuem no processo de educação como formação humana? Este lançar-se é feito a partir de Paulo Freire, em suas obras "Pedagogia da Autonomia" e "Pedagogia da Esperança". O autor apresenta-se como educador que, ao pensar o ser humano, a sociedade e suas relações, ocupou-se em debater a educação refletindo em como poder transformá-la existencialmente a partir de uma práxis engajada diante do compromisso e participação de todos(as), na perspectiva de uma educação libertadora que possa cooperar para que educando torne-se sujeito de seu próprio desenvolvimento, via construção de autonomia e ação da esperança. Ao trabalhar com a tríade autonomia-esperança-TDIC's, foi possível fazer algumas considerações, sendo uma das mais importantes a de que o futuro é disputado no presente, então a educação democrática, progressista, tecnológica e humanizada que almejamos para o futuro se constrói no presente.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Pedagogia; Práxis; Educação Progressista.

---

### INTRODUÇÃO

Entendemos que, para diferentes sujeitos desenvolverem plenamente suas potencialidades humanas, a educação deve proporcionar a eles a possibilidade de apropriação do conhecimento. Nesse contexto, a escola contribui para a formação desses sujeitos, educando-os para autonomia de pensamento, conhecimento de mundo, pluralidade de ideias. A educação decorre do desenvolvimento da relação humana, construída através das relações éticas, buscando possibilitar a difusão de conhecimentos, experiências e favorecendo a emancipação do sujeito. Concordamos com Saviani e Duarte (2010) quando afirmam que "pode-se considerar consensual a definição da educação como formação humana" (Saviani; Duarte, 2010, p. 1).

Nessa esteira de pensar, somada à compreensão de Paulo Freire, o referencial teórico deste artigo, com suas obras "Pedagogia da Autonomia" e "Pedagogia da Esperança", entendemos que o ser humano se constitui esperançoso, e que sua esperança pode ter o poder de alterar a realidade, sendo que, para o embate, é

indispensável levar em conta os subsídios concretos e objetivos, onde a esperança é imprescindível, mas não suficiente. Pensar que a esperança, sozinha, transforma o mundo é um ato ingênuo; entretanto, sem ela significa precipitar-se no fatalismo, ou no dito pessimismo.

A esperança relaciona-se abertamente com a práxis, pois, enquanto imperativo ontológico, necessita da práxis para realizar-se na concretude histórica. Entendemos inexistir esperança na ingênua espera, como não se consegue o que se objetiva em uma espera fantasiosa. A esperança nem sempre gera uma realidade concreta e objetiva diferenciada, isto faz com que seja necessário uma esperança crítica. O objetivo deste texto é abordar a autonomia, a esperança e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) no processo de construção da educação como formação humana. A intencionalidade do texto é propiciar a discussão dessas categorias frente às relações educativas no intuito de possibilitar a formação de seres humanos agentes dos processos de transformação do contexto social.

Seguindo esse objetivo e, de acordo com Freire (2007, p. 22), "Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa".

(Re)lendo, atualizando e sendo tomados pela práxis a partir de Freire, entendemos a educação como processo de formação humana que seja capaz de coordenar a ação educativa via processos de construção de autonomia, sendo o sujeito educando participante e a escola espaço de produção da esperança, em que sala de aula é lugar de diálogo. É em função desses pressupostos que o autor afirma não ser possível "prescindir da ciência, nem da tecnologia" (Freire, 2007, p. 22) – as TDIC's estão aí – e complementa: "com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa" (Freire, 2007, p. 22). Não se pode, ou deve, ser escravo das TDIC's, mas, sim, colocá-las a serviço do processo de formação humana como uma tarefa que é realizada ao longo do viver; uma educação tecnológica humanizante, capaz de escutar os diferentes sujeitos, coparticipando da realidade, discutindo-a, e alocando como esperança a possibilidade de transformar essa realidade. Aqui, de maneira engajada e sintonizada, lançamos nossa questão: como a autonomia, a esperança e as TDIC's contribuem no processo de educação como formação humana?

O texto se constitui nas seguintes temáticas: autonomia, esperança e TDIC's. A primeira seção tem como título "As contribuições da Pedagogia para a formação humana: um destaque para a pedagogia da autonomia", em que se postula discutir sobre a autonomia tanto como causa, como consequência, do diálogo e do processo de formação humana. A segunda seção aborda "Formação Humana: importância da Pedagogia para a construção da Esperança", onde buscamos discutir sobre a importância da esperança como agente de transformação social. Já a terceira seção "A pedagogia progressista associada às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's)", em que trabalhamos a inseparabilidade existencial entre as TDIC's e a formação humana, tendo essa um caráter progressista e permanentemente revolucionário.

## AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO HUMANA: UM DESTAQUE PARA A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

O contributo da Pedagogia na formação humana é um elemento existencial e essencial para a reflexão sobre a práxis pedagógica, uma vez que ela possibilita a escola ser entendida como ambiente singular, contraditório e ambíguo, sendo constituído por processos coletivos onde a educação escolar se apresenta como atividade humana desenvolvida ao longo da história em que o papel do pedagogo, como um protagonista neste processo, deve ser considerado como sujeito importante e indispensável para construção dessa práxis pedagógica que esteja ocupada com a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Nessa direção, deve-se ampliar as discussões sobre o papel do pedagogo no fortalecimento das práticas voltadas à formação humana no contexto educacional. Para tanto, Saviani (1985) faz uma reflexão que nos auxilia na compreensão do conceito de pedagogia quando se refere à condução da criança, uma vez que na Grécia antiga, pedagogo era aquele que era responsável pela condução das crianças até os instrutores que lhes ensinavam os conhecimentos necessários. Segundo o autor,

[...] pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. E como o homem só se constitui como tal na medida em que se destaca da natureza e ingressa no mundo da cultura, eis como a formação cultural vem a coincidir com a formação humana, convertendo-se o pedagogo, por sua vez, em formador de homens (Saviani, 1985, p. 27).

O autor especifica o pedagogo escolar como aquele que domina de maneira intencional e sistemática as formas de organização do processo de formação cultural que ocorre dentro do espaço escolar. O autor entende que a formação cultural de tipo escolar está conectada a problemática do acesso à cultura erudita. Com efeito, uma cultura letrada, constituída de um emaranhado de conhecimentos sistematizados, que necessita de um espaço também organizado de forma sistemática que objetiva a possibilidade de acesso à cultura erudita, um espaço constituído pela escola (Saviani, 1985).

Nesse contexto, podemos salientar a importância da escola e do docente na práxis educativa, considerando a experiência do formador em relação ao objeto por ele formado, observando a necessidade perene de se reconhecer também como objeto, bem como se assumir como ser social e pensante. No processo educativo, educandos e educadores devem se reconhecer como presença humana no mundo, original e singular, ensaiando uma experiência profunda de se assumir, como afirma Freire (1996),

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou

do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (Freire, 1996, p. 23).

É possível inferir ainda sobre as ideias de Freire (1996), de que o sujeito é mais do que um ser no mundo, é uma presença no mundo e com o mundo. Reconhecendo-se e reconhecendo o outro, pensando sobre si mesmo, transformando-se e que intervém, que constata, que decide, que rompe e que se impõe as responsabilidades, o domínio das decisões, das avaliações, da liberdade e da necessidade da ética.

O Educador deve respeitar a autonomia do educando, assim como sua identidade. Sua práxis precisa ser coerente, seu discurso não pode ser hipócrita, sem arrogância e autêntico. “[...]o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança” (Freire, 1996, p. 26). O educando deve assumir o papel de sujeito na produção de sua inteligência do mundo, não cabendo somente ao educador a transferência de conhecimentos. Como afirma o autor:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (Freire, 1996, p. 21).

Cabe ao sujeito desenvolver suas potencialidades humanas plenamente. Cabe à escola possibilitar a esse sujeito uma humanização plena. Ao educador, cabe não apenas ensinar conteúdos, mas propiciar o desafio de ensinar o educando a pensar e aprender com o diferente, respeitando aos outros, tendo empatia para com o próximo, tornando-se um ser humano pleno individualmente e socialmente, adquirindo uma formação que contribua para sua emancipação, uma formação que o possibilite desenvolver suas relações humanas.

Nesse sentido, Freire (1996) salienta que a prática educativa é um exercício constante, onde educandos e educadores produzem conhecimentos e desenvolvem sua autonomia, não somente através da transmissão de conteúdo, mas através da construção/reconstrução de conhecimentos, refletindo criticamente acerca da importância da prática pedagógica para o desenvolvimento integral do educando. Percebendo-se como ser inacabado, o sujeito começa a se educar, o que traz a consciência de que ele é quem constrói sua própria história. De acordo com o autor:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha

passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu "destino" não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo (Freire, 1996, p. 30).

Para o autor, o que torna o sujeito humano um ser de conhecimento é a consciência da sua humanidade, onde ele se reconhece historicamente e é capaz de se reinventar, capaz de intervir, de transformar. Que tem consciência da sua presença no mundo e das suas responsabilidades também. Que reinventa a própria existência. Sua autonomia é construída a partir da sua liberdade, uma vez que ao assumir suas responsabilidades os sujeitos se constroem como autônomos. Para Freire (1996),

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade (Freire, 1996, p. 67).

O pensamento freireano nos instiga para um olhar reflexivo sobre as práticas educativas e as relações humanas construídas entre educando e educador. Nos convida à responsabilidade ética, à sensibilidade, ao compromisso social com a transformação em prol de um mundo melhor que se dá através da educação e da percepção da nossa presença no mundo onde educandos se tornam educadores e educadores se tornam educandos. Para Freire (1996), a prática educativa perpassa pela afetividade, pela capacidade científica, pelo domínio técnico, pela consciência da própria humanidade, do ser histórico, capaz de reinventar o mundo.

Assim, embora as TDIC's possam se constituir como um recurso para a criação de um espaço de reflexão e encorajamento para a autonomia a partir das experiências dos educandos, sendo eles mesmo agentes nos seus processos de aprendizagem, é fundamental que o uso dessas tecnologias sejam pautados em uma visão crítica, sobretudo no que diz respeito ao uso humanizado destas (Weck *et al.*, 2018).

#### FORMAÇÃO HUMANA: IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA PARA A CONSTRUÇÃO DA ESPERANÇA

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (Paulo Freire, 1997, s.p.).

Iniciamos esta seção com uma epígrafe de Freire, na qual ele discorre sobre o conceito de esperança, não de esperar que algo aconteça, mas de não ficar com as mãos cruzadas perante os obstáculos da vida. O conceito de esperança vem de sua obra *Pedagogia da Esperança*, na qual ele faz um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*,

onde o autor tece relevantes questionamentos sobre o sucateamento dos problemas ligados à educação e políticas públicas, enfim, uma desesperança na vida do indivíduo. Nesse sentido, Freire (1997) afirma que

como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. [...] Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão (Freire, 1997, p. 5).

Essa reflexão remete-nos a pensar sobre a importância dos processos educativos na vida do indivíduo para a construção de uma sociedade justa, equânime e para todos e todas. Mas, infelizmente, a educação brasileira perpassa por etapas de muitas contradições e desigualdades entre diferentes sujeitos. Vivemos em um momento muito delicado, no qual as concepções históricas positivistas e fundamentalistas estão se firmando com muito vigor, de modo que as consequências políticas e a mercantilização da educação afetam a escola pública e, conseqüentemente, seu público, formado pelas classes mais vulneráveis e precarizadas, que passam por diversas experiências que impactam negativamente no decorrer da vida.

O ser humano perpassa por processo de descontentamento, em diferentes ciclos da vida, em decorrência da violação de direitos como a falta de emprego, moradia, alimentação, saúde e educação de qualidade, propiciando assim o desencadeamento de uma grande falta de esperança. O poema abaixo revela-nos algumas opressões que os seres humanos passam por ter seus direitos negados e/ou negligenciados.

Meu nome é fulano / Poderia ser João, José, Jorge... / Qualquer um / Sou mais um, entre muitos. / Que não tive acesso a muita coisa não / Só de nascer / Não me perguntaram aonde queria que nascesse / Mas mesmo assim vim / Meu pai... Não conheço! / Dizem por aí, porque eu mesmo nunca vi. / Minha mãe... / Parente, ente, gente que nem a gente. / Sofrida, calada, doente... / Oportunidades... / Nenhuma, como num cenário de ausências. / Sem dignidade, nem opção. / Nunca tinha visto um caderno na vida / Ouvira falar que existia um lugar chamado ESCOLA / Mas a realidade era outra / Quem poderia parar de trabalhar? / Para a cabeça educar / Não ela / Não nós / Somos parte de um cenário opressivo, pois oprimidos somos. / Perguntam-me: Para que isso menino? / Estudo, Informação e Cultura. / Eu nem sei, mas só sei que sei. / Pois sem o estudo não tem: / Oportunidade / Igualdade / Sociedade (de um modo mais justo) / Não quero ser mais um NÃO! / Me retei, vou brigar. / Para de ser oprimido deixar / Para que ninguém "faça vida" às minhas costas. / Para que saia esse ranço / Que não é meu, e talvez nem seu. / Esse cenário tem que mudar / [...] Vil e cruel / Do opressor / Mas CHEGA de dor / E com meu amor

vou anunciar / Opressão nunca mais! / Pois nada ela nos trás / Só rancor e dor / Quero agora mais! / Que ninguém venha me tirar / Essa criança dentro de mim / Que é a ESPERANÇA / Mas não como ideal / E sim como realidade / Tomara que meu grito ecoe / Que atinja todo mundo / João, José, Maria... / Vamos minha gente / Que como diz a música... "Quem sabe faz a hora, não espera acontecer". / Tô de saco cheio / Pois dentro de meu peito não tem mais espaço / Para um OPRIMIDO / OPRIMIDO vou deixar de ser. / Quero é crescer! / E com isso viver... (Freire Neto, *online*)

Ao ler esse poema, podemos refletir sobre a grande quantidade de sujeitos que vivem na condição de opressão; cada estrofe descrita é uma realidade que a maioria das pessoas passa em situação de vulnerabilidade social. Cada grito de opressão declamado no poema de Freire leva-nos à reflexão de que são pessoas que não podem parar de lutar e de gritar – esses fatores são processos de transformação do ser humano.

Esse sistema opressivo permite-nos refletir e considerar a transformação dos oprimidos à luz do convencimento desses sujeitos para que aceitem a luta pela libertação, que, segundo Freire (1987, p. 35), "é um caráter eminentemente pedagógico da revolução".

Com os estudos de Freire, a Pedagogia do Oprimido retrata as lutas e as exclusões das pessoas que não tiveram oportunidade de lutar por seus direitos. Para o autor, esses enfrentamentos serão possíveis por meio da educação, envolvendo educador e educando, para a transformação da sociedade.

De volta ao poema citado, essa transformação é lida através de um sonho. Trata-se deste que nos move a acreditar em dias melhores; entretanto, não podemos só acreditar e esperar, é preciso galgar, buscar, e não apenas esperar que aconteça sem o indivíduo sair do lugar. Para Freire (1997), é por isso que não há esperança na pura espera, tampouco se alcança o que se espera na pura expectativa, que pode se transformar, assim, em vã espera.

Para acreditarmos em uma esperança do verbo esperar, precisamos acreditar em uma educação transformadora que lute com práxis educativa pelas causas dos oprimidos. Com base em Lima (2012) e Freire (1997, 1987), cabe-nos apontar que essa esperança não pode negligenciar o contexto econômico, político e social em que acontece o processo educativo, não podemos aceitar uma educação bancária ou utilitária, como mecanismos possíveis para a resolução de problemas como fome, desemprego, falta de moradia e falta de saúde. Logo, Lima (2013) retrata que:

Nesse exercício de resistência a despolitização (e tantas vezes a privatização) da escola pública de defesa de uma educação escolar comprometida com os valores do domínio público, com o aprofundamento da democracia e da cidadania, com a igualdade e a justiça, os contributos, as interrogações e os desafios propostos por Freire parecem-me incontornáveis (Lima, 2013, p. 14 *apud* Pavan, 2018).

Para Freire, essas lutas não podem ser individuais, mas coletivas. Todos de mãos dadas fazendo uma só canção na hora de gritar e lutar – por uma esperança –, tendo em vista a construção de uma nova sociedade esperançosa, com uma educação em defesa

dos valores para uma cidadania de direitos a todos e todas, uma esperança de lutar democraticamente.

Essa construção da esperança move-nos para uma educação formadora de um diálogo, comprometida em prol dos oprimidos, dos subalternos, dos precarizados e marginalizados. É através da palavra esperança que encontramos forças para construir dias melhores, acreditando na transformação histórica da educação que “[...] não tem medo de correr os riscos de se abrir à participação comunitária e social mais alargada e ao exercício da cidadania crítica” (Lima, 2005b, p. 29 *apud* Pavan, 2018).

Freire, por toda sua obra e vida, dedicou-se a ajudar aqueles que mais precisavam e sempre acreditou em dias melhores; aconselhava descruzar os braços, levantar a cabeça e correr atrás dos direitos que foram negados, por uma sociedade elitista e colonialista, além de serem direitos violados por uma classe que oprime, domina e explora os demais sujeitos sociais, que têm seus direitos vilipendiados, suprimidos e retirados ao longo do processo histórico. Para Freire (1997, p. 47), “[...] a sensibilidade em face da dor imposta às classes populares brasileiras pelo descaso malvado com que são destratadas, nos empurra, nos estimula à luta política pela mudança radical do mundo”.

Nesse contexto, na construção da esperança, como retrata o autor, luta-se também pela igualdade e pelo direito de todos(as) de estudar, ir à escola, tendo uma oportunidade não só de livros didáticos, mas também outras metodologias de recursos tecnológicos a seu serviço, a fim de aprimorar seus aprendizados, de modo que o(a) educando(a) possa ter acesso à equipamentos e a internet de qualidade no processo de produção de conhecimento. Barros (2018) chama-nos a atenção para a seguinte reflexão:

A Educação Digital Humanizada é aqui definida como o processo educativo que se utiliza de meios digitais interativos, em especial a internet, norteado por princípios humanistas, que privilegia a utilização de metodologias ativas centradas na aprendizagem do aluno e em suas relações com os demais, sua comunidade, meio ambiente e social. [...] subordina os conteúdos e objetivos de aprendizagem das diferentes ciências e saberes à problematização da realidade, em uma visão holística, com ênfase na criatividade, na ética do cuidado, no pensamento crítico, na colaboração, na autonomia, no diálogo, na resolução de problemas e na transformação social (Barros, 2018, p. 213).

Corroborando com as palavras do autor, o(a) educando(a) precisa ter acesso a esses meios digitais para sua formação plena, igualando suas oportunidades de ter um estudo com uma metodologia ativa centrado nos problemas sociais, construindo um mundo com oportunidade a todos e todas. Nesse sentido, o educador passa a ser um mediador de conhecimento para o educando, dando voz e vez aos diferentes discentes, construindo um aprendizado cheio de esperança para um futuro melhor. Sendo assim, todos construirão via práxis, uma educação não apenas bancária e utilitária, mas uma educação transformadora, que move o mundo.



Neste contexto, Barros e Carvalho (2011) ressaltam que os educadores devem estar capacitados para o uso das TDIC's para que possam utilizar essas metodologias em suas aulas, a fim de que as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar sejam condizentes com este espaço social de aprendizagem.

#### A PEDAGOGIA PROGRESSISTA ASSOCIADA ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC'S)

De acordo com a perspectiva freireana, a posição política progressista está relacionada à compreensão da luta enquanto práxis política e histórica; dessa forma, a educação progressista não pode ser reduzida a simples alfabetização mecânica e descompromissada, mas os conteúdos devem emanar das experiências vividas pelos alunos e da realidade da comunidade em que convivem. Portanto, a educação progressista ressalta o conhecimento do(a) educando(a) no momento presente, respeitando, também, a sua ingenuidade (Freire, 1997).

De forma semelhante, Saviani (2001) descreve sobre a escola para o povo, que, em primeiro lugar, leva em consideração os interesses dos discentes, além de considerar também a iniciativa dos professores. Para este autor, esses métodos mantêm a relação entre a educação e a sociedade, portanto, defende uma pedagogia ativa, pautada na troca de conhecimentos e na autonomia dos estudantes; ou seja, uma teoria pedagógica voltada para as classes populares e uma crítica à pedagogia tradicional.

No entanto, o caráter progressista não deve ser assemelhado ao populismo. Deve-se haver uma relação entre o senso comum, saber popular e conhecimento científico; portanto, a educação deve atuar a partir da consciência crítica associada à consciência das classes populares, a fim de servir aos interesses destes, sem, contudo, perder a implicação prática necessária. Nesse sentido, Freire (1997) afirma que:

Uma das tarefas da educação popular progressista, ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tomando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza, esta é uma esperança que nos move (Freire, 1997, p. 64).

Sendo assim, compreende-se que as correntes progressistas buscam o desenvolvimento de uma consciência crítica, na qual a escola pode ser concebida como lugar de rupturas, sobretudo, do ensino tradicional (Oliveira, 2020). Para além disso, a prática progressista também está comprometida com a transformação social e política. Sendo assim, esta prática, segundo Freire (1997), torna-se uma aventura desveladora e de desocultação da realidade.

Nesse contexto, a tarefa do(a) educador(a) progressista, a partir da politização coerente, é desvelar as possibilidades, independente das dificuldades, para a esperança por meio do acolhimento ao estudante e as suas crenças, visando uma formação ética e científica. Portanto, o(a) educador(a) progressista se difere do(a) educador(a) reacionário a partir do estímulo ao educando, sobretudo, para o seu autoconhecimento. A partir disso, o estudante torna-se educando, assumindo-se como sujeito cognoscente (Freire, 1997).

Para Libâneo (1996), as tendências progressistas tornam-se um instrumento de luta dos educadores e educadoras para com as práticas sociais, tendo como objetivo as mudanças de ordem econômicas e sociais atualmente instaladas.

A formação de sujeitos pensantes e capazes de mudar a realidade dos entraves sociais depende de professores que assumam essa concepção progressista e que devem propor suas “leituras de mundo” e não se omitirem a elas; no entanto, devem deixar claro que existem outras “leituras de mundo” que podem ser divergentes das suas (Freire, 1997).

Nessa perspectiva, o professor ou professora estimula os educandos a conhecerem e desdobrarem-se sobre o que é ensinado. Isso implica dizer que os estudantes vão aprofundar o conteúdo ensinado a partir do discurso do professor(a) e dos desafios propostos por ele. Para isso, é necessária a compreensão em relação ao aprender e ao ensinar, que, segundo Freire (1997),

Ensinar, ainda do ponto de vista pós-modernamente progressista de que falo aqui, não pode reduzir-se a um mero ensinar os alunos a aprender através de uma operação em que o objeto de conhecimento fosse o ato mesmo de aprender. Ensinar a aprender só é válido, desse ponto de vista, repita-se, quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo. É ensinando biologia ou outra disciplina qualquer que o professor ensina os alunos a aprender (Freire, 1997, p. 42).

Com efeito, o ensinar a aprender desenvolve a consciência crítica do educando acerca do objeto de conhecimento, pautado na razão de ser e não apenas na educação mecânica que somente transfere conhecimento. Assim, na prática educativa progressista, tanto os discentes, desafiados em sua curiosidade, quanto os professores críticos, todos ensinam e todos aprendem, não sendo, entretanto, todos iguais (Freire, 1997).

Dessa forma, o intelectual progressista, através do exercício da coerência e da tolerância, pode traçar caminhos para superação das práticas educativas elitistas e autoritárias, uma vez que educação popular, progressista, democrática causa medo a classe dominante à medida que se expande, pois a democratização da escola está associada a democratização da sociedade e para que isso ocorra os educadores progressistas investem em uma luta incessante a favor dessa democratização.

Embora no estudo realizado por Oliveira (2020) foi observado que os educadores progressistas ainda enfrentam dificuldades para conciliar a prática progressista sem o apoio devido das instituições e da sociedade. Para a autora:

Exercer na prática docente os princípios de uma pedagogia progressista requer do professor ações pedagógicas imprescindíveis, dentre as quais têm ênfase: a noção ética, a compreensão da necessidade constante de pesquisa, a persistência, a busca por um conhecimento teórico e a capacidade de entrelaçá-lo à prática, além da consciência de que a educação é um ato político, social, histórico e que precisa de fato ser transformador,

mas que implica também em ter fé e paciência e a noção de que na presente realidade social, esse ainda é um processo inacabado (Oliveira, 2020, p. 146).

É nesse contexto dos processos inacabados e da necessidade constante das pesquisas que surgem também os desafios acerca do uso das tecnologias digitais na área da educação. De acordo com Melo (2015) o uso de ferramentas tecnológicas para as atividades pedagógicas, além de estimular a criatividade do educando, também incentiva a autonomia e a reflexão crítica durante a dinâmica de aprendizagem. Portanto, a utilização da tecnologia, não está centralizada no docente visando a memorização e a transferência de conteúdo, como na educação tradicional.

De forma semelhante, Barros e Carvalho (2011) descrevem que o professor(a) é fundamental no processo de inserção da tecnologia na área da educação, pois é ele(a) quem vai planejar atividades para que o(a) discente desenvolva o pensamento crítico.

No entanto, o estudo de Jardim e Cecílio (2013), demonstrou que apesar das tecnologias educacionais serem importantes, pois abordam uma nova perspectiva para a educação, já que proporcionam melhor aproveitamento por parte dos estudantes e criam várias possibilidades de espaços sociais, ressalta-se que computador ou tecnologia nenhuma consegue substituir o(a) professor(a) em sala de aula. De acordo com Weck, Cabral e Andrade (2018) o uso das TDIC's (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), apesar de serem de grande valia para a formação dos estudantes, tornam as relações entre os membros da comunidade escolar sem uma personalização e por esse motivo, os autores ressaltam uma proposta de Educação Digital Humanizada, cujo objetivo é valorizar as questões éticas, além dos conteúdos e atitudes, sem desvalorizar os(as) professores(as), para que estes sejam capazes de fazer uso crítico e qualificado das tecnologias digitais. Pois, para Mühl (2011):

A utilização massiva das TIC, dissociada de reflexões metodológicas, éticas e abrangência da esfera cultural, reduzida a planejamento administrativo, leva a escola a perder sua vinculação com o mundo da vida, deixando de ser um contexto de construção comunicativa dos conhecimentos e dos valores próprios da vivência de alunos e professores. Ou seja, a escola perde a possibilidade de tornar-se um espaço público, em que os indivíduos desenvolvem a racionalidade do saber de forma participativa e aprofundam a solidariedade humana e a autonomia individual na convivência democrática entre todos. Ao invés de um espaço público de aprendizagem da convivência humana, torna-se, predominantemente, um lugar de aquisição de habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema do poder e do dinheiro (Mühl, 2011, p. 1040).

Acredita-se, dessa forma, que as TDIC's podem estimular espaços participativos e colaborativos; no entanto, essa colaboração depende das formas de uso e das metodologias implementadas. O uso das TDIC's de forma crítica contribui para a construção de ambientes efetivamente interativos com o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos educandos. Esse uso de maneira crítica é abordado por Freire (1997) como exigência humana.

Para Moran, Masetto e Behrens (2009), educar é colaborar para que educadores e educadoras, bem como os estudantes possam transformar suas vidas a partir de processos contínuos de aprendizagem, a fim de que estes construam suas próprias identidades e encontrem seus espaços pessoais, profissionais e sociais, transformando-se em cidadãos críticos da realidade. Para isso, é necessário que haja formação que permita aos professores desenvolverem experiências tanto para as capacidades técnicas, sobretudo no que diz respeito ao uso das TDIC's, quanto para as capacidades pedagógicas, principalmente associadas a pedagogia progressista, para que então exista uma prática pedagógica sintonizada com as novas formas de ensinar e aprender na contemporaneidade.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação humana se dá na presença de si, que transforma, que intervém, que constrói na experiência a autonomia, no processo de tomada de decisão. Segundo Freire (1996), a formação docente real não pode se fazer alheia à criticidade, ou a promoção da curiosidade epistemológica, sem reconhecer ainda o valor das emoções, da afetividade, da sensibilidade. Para ele, "ensinar é uma especificidade humana" (Freire, 1996, p. 56) e o exercício da profissão docente não consiste em transferir conhecimentos, mas ao respeito à ética, à criticidade, à autonomia, à valorização de experiências e a consciência do inacabamento, da importância do diálogo, a construção de uma educação alicerçada em valores democráticos, na transformação das estruturas sociais, na crença de uma sociedade justa e possível. Freire (1987) argumenta que

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (Freire, 1987, p. 39).

Trilhando nos caminhos de Freire, fica evidente que educadores precisam contribuir na abertura de portas para seus educandos, no intuito de tornarem-se cidadãos críticos, criativos, descobridores dos seus conhecimentos, abrindo avenidas para lutarem na construção dos seus objetivos e direitos de cidadania, pois a liberdade e o estímulo de esperança em dias melhores irão contribuir para que se construa uma sociedade que lute pela garantia de direitos, que tenha fé, focada na união de todos com um mesmo grito de esperança pelos seus direitos e que não fique somente na espera de que algo aconteça.

Dessa forma, a inserção das TDIC's no ambiente escolar apresenta-se como ferramenta importante para a integração das atividades pedagógicas, sobretudo no estímulo à criatividade, autonomia e reflexão dos educandos no processo de aprendizagem. Entretanto, vale salientar que a consciência crítica acerca da educação de

CARNEIRO, E. N.; MARQUES, E. C. B. de B.; NOVAIS, D. S. de; SANTOS, F. N. dos.

qualidade deve estar pautada na educação transformadora da realidade social dos educandos, digitalmente ou não.

Portanto, os caminhos a serem percorridos no processo de ensino-aprendizagem devem ser objetos de constantes reflexões coletivas e individuais, visando a formação dos alunos como agentes do seu próprio processo de conhecimento, pois essas são as posturas e condutas estimuladas tanto no processo de humanização da tecnologia quanto na construção da pedagogia progressista (Oliveira, 2020). Sendo assim, na perspectiva de Freire (1997), o futuro é disputado no presente, então a escola democrática, progressista, tecnológica e humanizada que almejamos para o futuro se constrói no presente.

Artigo recebido em: 06/03/2023

Aprovado para publicação em: 30/10/2023

---

#### EDUCATION AS HUMAN FORMATION: AUTONOMY, HOPE AND ICTs

**ABSTRACT:** This article launches itself on the following question: how do autonomy, hope and TDIC's contribute to the process of education as a human formation? This launch is made from Paulo Freire, in his works "Pedagogy of Autonomy" and "Pedagogy of Hope". This author introduces himself as an educator who, when thinking about the human being, society and their relationships, was engaged in debating education thinking about how to be able to transform it existentially from a praxis engaged in the face of the commitment and participation of all, from the perspective of a liberating education that can cooperate so that the student becomes the subject of his own development, via the construction of autonomy and the action of hope. When working with the triad autonomy-hope-TDIC's (Digital Technologies of Information and Communication) it was possible to make some considerations, the most important being that the future is disputed in the present, so the democratic, progressive, technological, and humanized education that we aim for the future is built in the present.

**KEYWORDS:** Technology; Pedagogy; Praxis; Progressive Education.

---

#### LA EDUCACIÓN COMO FORMACIÓN HUMANA: AUTONOMÍA, ESPERANZA Y TIC

**RESUMEN:** Este artículo se lanza sobre la siguiente pregunta: ¿cómo contribuyen la autonomía, la esperanza y las TDIC al proceso de la educación como formación humana? Este lanzamiento lo hace Paulo Freire, en sus obras "Pedagogía de la Autonomía" y "Pedagogía de la Esperanza". Este autor se presenta como un educador que, al pensar en el ser humano, la sociedad y sus relaciones, se dedicaba a debatir la educación pensando en cómo poder transformarla existencialmente desde una praxis comprometida de cara al compromiso y la participación de todos, desde la perspectiva de una educación liberadora que pueda cooperar para que el educando se convierta en sujeto de su propio desarrollo, a través de la construcción de la autonomía y la acción de la esperanza. Al trabajar con la tríada autonomía-esperanza-TDIC's (Tecnologías Digitales de Información y Comunicación) fue posible hacer algunas consideraciones, siendo la más

importante que el futuro se disputa en el presente, por lo que la educación democrática, progresista, tecnológica y humanizada que apuntamos para que el futuro se construya en el presente.

PALABRAS CLAVE: Tecnología; Pedagogía; Práctica; Educación Progresiva.

---

#### REFERÊNCIAS

BARROS, F. B. M. Educação digital humanizada e metodologia da problematização na agenda educação 2030. *In*: LÓPEZ-GARCÍA, C.; MANSO, J. (Eds.). **Transforming education for a changing world**. Eindhoven, NL: Adaya Press, 2018, p. 203-211.

BARROS, M. G.; CARVALHO, A. B. G. As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. *In*: **Tecnologias digitais na educação**. Orgs. SOUSA, R. P.; MIOTA, F. M. C. S. C.; and CARVALHO, A. B. G. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Editora Paz e Terra, S.A. São Paulo, 1997.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

JARDIM, L. A.; CECÍLIO, W.W.G. **Tecnologias educacionais: aspectos positivos e negativos em sala de aula**. XI Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Que Destino os Educadores Darão à Pedagogia? *In*: PIMENTA. S. G. (Org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2013.

CARNEIRO, E. N.; MARQUES, E. C. B. de B.; NOVAIS, D. S. de; SANTOS, F. N. dos.

MELO, F. S. **O Uso das Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica: Inovando Pedagogicamente na Sala de Aula.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/22533>. Acesso em: 21 nov. 2023.

MORAN, M. J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 16 ed. Campinas: Papirus, 2009, p. 12-17.

MÜHL, E. H. “Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação”. **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6VrZDR498DDdjP8ZRdnqrWy/?lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2023.

NETO, J.A.A. Poema “Pedagogia do Oprimido – Paulo Freire”. Site do Frei Gilvander Moreira. 25 de novembro de 2020. Disponível em: <https://gilvander.org.br/site/%EF%BB%BFpoema-pedagogia-do-oprimido-paulo-freire-de-joao-adonias-aguiar-neto/>. Acesso em: 21 nov. 2023.

OLIVEIRA, F. M. **Tendências Pedagógicas Progressistas Brasileiras: Concepções e Práticas.** Mestrado em estudos profissionais especializados em educação: especialização em administração das organizações educativas. Politécnic do Porto, dez. 2020. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/10743>. Acesso em: 21 nov. 2023.

PAVAN, R. A necessidade de redizer e reviver a pedagogia da esperança de Paulo Freire. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1437-1456>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SAVIANI, D. **Sentido da Pedagogia e papel do pedagogo.** São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 34 ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300002>. Acesso em: 21 nov. 2023.

WECK, J. D.; CABRAL, C. G.; ANDRADE, A. F. Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais na perspectiva de humanização da tecnologia. **Prometeu**, Natal (RN), ano4, n. 4, 2018, p. 1-17. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revprometeu/article/view/25663>. Acesso em: 21 nov. 2023.

---

EVERTON NERY CARNEIRO: Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia. Pós-doutor em Educação (UFC); Pós-doutor em Crítica Cultural (UNEB); Doutor e Mestre em Teologia (EST); Especialização: Educação, Desenvolvimento e Políticas Públicas (FACIBA); Filosofia Contemporânea (Faculdade São Bento); Ética, Educação e Teologia (EST); Graduação: Geografia (UEFS); Filosofia (FBB); Teologia (STBNe). Professor Permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social. Coordenador do Curso de Pedagogia do Campus XV da UNEB. Líder do grupo de Pesquisa em Estudos Africanos e Representações da África. Membro do Grupo de Pesquisas em Educação, Religião, Cultura e Saúde. Autor dos livros: "Mitologia Grega e Bíblia - Narrativas de transgressão; "Filosofia, Teologia e Poesia"; "Ética e Hermenêutica"; "Sobre, Entre e Para"; "Ensino religioso: política, diversidade, fenômeno religioso e práticas pedagógicas."

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4240-1246>

E-mail: [ecarneiro@uneb.br](mailto:ecarneiro@uneb.br)

---

ELISÂNGELA CARVALHO BARBOSA DE BRITO MARQUES: Mestra em Intervenção Educativa e Social pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI. Licenciatura em Biologia pela Faculdade Tecnologia e Ciências (FTC). Integrante do grupo de pesquisa GEPERCS (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0213-0226>

E-mail: [eli.direc@hotmail.com](mailto:eli.direc@hotmail.com)

---

DINÁ SANTANA DE NOVAIS: Mestra pelo Programa de Mestrado em Intervenção Educativa e Social (MPIES), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (IBPEX), Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional (UCAM), Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente (FACIBA), Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atua como Analista Universitário na secretaria do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), no Departamento de Educação - Campus XI - UNEB. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Religião, Cultura e Saúde-GEPERCS.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6590-8675>

E-mail: [dnovais@uneb.br](mailto:dnovais@uneb.br)

---

FRANCIELE NASCIMENTO DOS SANTOS: Mestra em Intervenção Educativa e Social pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI. Nutricionista pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutoranda em Alimentos, Nutrição e Saúde pela Escola de Nutrição da UFBA. Integrante do grupo de pesquisa GEPERCS (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5908-3897>

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

---

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).