

PRÁTICA EDUCATIVA E EMANCIPAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET, VYGOTSKY E FREIRE PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

**EDUCATIONAL PRACTICE AND EMANCIPATION: CONTRIBUTIONS OF
PIAGET, VYGOTSKY AND FREIRE TO CRITICAL FORMATION IN THE
CONTEMPORARY SCHOOL**

Ciências Humanas • 23/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787496693](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787496693)

Maria Adriana do Nascimento Silva¹

Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte²

RESUMO

O presente artigo analisa as contribuições de teorias educacionais clássicas para a compreensão da prática educativa na contemporaneidade, com ênfase nos aportes de Piaget, Vygotsky e Paulo Freire. O objetivo consiste em examinar de que modo esses referenciais fundamentam concepções de ensino orientadas à aprendizagem significativa e à formação emancipadora. Trata-se de um estudo de natureza teórico-bibliográfica, fundamentado no conceito de desenvolvimento cognitivo em Piaget (1983), na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2001, 2007), que compreende a aprendizagem como processo mediado pelas interações sociais, e na pedagogia crítica de Paulo Freire (1974), que vincula educação, diálogo e transformação social. A análise mostra que a prática educativa, quando reduzida à lógica avaliativa e à mensuração de resultados, tende a reforçar desigualdades e a comprometer a efetividade da aprendizagem. Em contraposição, defende-se a resignificação da ação pedagógica a partir de um projeto político-pedagógico comprometido com a inclusão, a mediação qualificada do professor e a formação integral do estudante. A articulação entre fundamentos teóricos consistentes e práticas intencionalmente planejadas é condição essencial para a democratização do saber e para a consolidação de uma educação crítica e socialmente comprometida.

Palavras-chave: práticas educativas; aprendizagem significativa; educação emancipadora; democratização do saber.

ABSTRACT

This article examines the contributions of classical educational theories to understanding educational practice in contemporary contexts, with particular emphasis on the works of Piaget, Vygotsky, and Paulo Freire. Its objective is to analyze how these theoretical

frameworks underpin conceptions of teaching oriented toward meaningful learning and emancipatory formation. The study adopts a theoretical-bibliographic approach, grounded in Piaget's (1983) concept of cognitive development, Vygotsky's (2001, 2007) sociocultural perspective—which understands learning as a process mediated by social interaction—and Paulo Freire's (1974) critical pedagogy, which links education to dialogue and social transformation. The analysis indicates that when educational practice is reduced to an evaluative logic centered on measurement and performance outcomes, it tends to reinforce inequalities and undermine the effectiveness of learning. In contrast, the study argues for a re-signification of pedagogical action through a political-pedagogical project committed to inclusion, qualified teacher mediation, and the holistic development of students. The articulation of robust theoretical foundations with intentionally planned practices emerges as an essential condition for the democratization of knowledge and for the consolidation of a critical, socially engaged education.

Keywords: educational practices; meaningful learning; emancipatory education; democratization of knowledge.

1. INTRODUÇÃO

Abordar a prática educativa exige, inicialmente, a compreensão dos termos que a compõem. Prática remete ao fazer concreto, à ação intencional situada em determinado contexto; educativa, por sua vez, refere-se ao processo de educar, isto é, às ações orientadas à formação humana. No campo pedagógico, a prática educativa pode ser entendida como a articulação entre ação e conhecimento, materializada nas formas pelas quais o ensino e a aprendizagem se organizam e se desenvolvem.

É nesse contexto que surgem as teorias educacionais, tanto tradicionais quanto contemporâneas, que fundamentam o fazer docente. Elas orientam a seleção de conteúdos, a definição de estratégias didáticas e a organização das experiências de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento cognitivo e à formação integral do estudante ao longo de sua trajetória escolar.

Parte-se, portanto, de uma compreensão ampla da prática educativa, que se manifesta na educação e em seus diversos elementos constitutivos: seus objetivos, a organização dos saberes, o reconhecimento do discente como sujeito capaz de aprender e produzir conhecimento, a atuação de diferentes agentes educativos (dentro e fora da escola) e o papel do professor como mediador do processo formativo. Essa prática também se expressa na dimensão sociocultural e institucional, materializando-se nas estruturas dos sistemas de ensino, nas instituições sociais e filantrópicas, nas mídias digitais, nos conselhos escolares, nas associações estudantis e em espaços culturais e de lazer.

Libâneo (2004) compreende a educação como um fenômeno social, cultural, político, econômico, biológico e psicológico, cuja análise requer o diálogo da Pedagogia com diferentes áreas das ciências humanas. Embora possua caráter plurifacetado, a prática educativa tem na Pedagogia seu campo científico de investigação direta, pois essa área examina suas finalidades, seus fundamentos e seus meios de realização.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que teoria e prática não são instâncias dissociadas. Ao contrário, mantêm entre si uma relação intrínseca e dinâmica. A teoria busca explicar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, investigando questões como:

de que modo o estudante aprende? Qual é o papel do docente nesse processo? Quais estratégias favorecem a aprendizagem e a gestão da sala de aula? De que forma a avaliação pode contribuir para o acompanhamento do desenvolvimento discente? Assim, a teoria fornece fundamentos e diretrizes para a ação pedagógica.

Por seu turno, a prática corresponde à concretização desses fundamentos no cotidiano escolar. Ela se materializa nas decisões didáticas, nas interações estabelecidas em sala de aula e nas intervenções realizadas pelo professor. Em sentido mais amplo, pode-se falar em práxis educativa quando teoria e prática se articulam de modo reflexivo e crítico, orientando uma ação pedagógica consciente de seus pressupostos e finalidades.

Ao direcionar o olhar para o espaço escolar, especialmente para a sala de aula, nota-se que é nesse ambiente que o projeto pedagógico ganha concretude. É ali que se estabelece a interação entre professor e aluno, que se organizam situações de aprendizagem e que se cria um ambiente propício ao desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante.

Como explica Libâneo (2004, p. 17), a prática educativa é o objeto de estudo da Pedagogia, entendendo-se a educação como prática social voltada à formação humana. Dessa forma, cabe à Pedagogia investigar os fundamentos, as finalidades e os meios da ação educativa, analisando elementos estruturantes como o tipo de ser humano que se pretende formar, os conteúdos selecionados, as metodologias adotadas e as intervenções necessárias para promover uma aprendizagem significativa e autônoma.

Sob a perspectiva das teorias educacionais, especialmente no que se refere à concretização do processo de ensino e aprendizagem, é imprescindível considerar as contribuições das pesquisas acadêmicas que se dedicaram à compreensão dos fenômenos educativos e de suas finalidades. Compreender o modo como o processo pedagógico se manifesta na sala de aula contemporânea implica reconhecer que toda prática docente carrega marcas de referenciais teóricos que influenciaram a formação inicial e continuada do professor. Assim, determinadas escolhas metodológicas, concepções de ensino, formas de avaliação e modos de organização da aula revelam posicionamentos teóricos, ainda que nem sempre explicitamente assumidos.

Refletir sobre essas heranças teóricas significa, portanto, reconhecer tanto os avanços quanto as limitações presentes na prática educativa. Ao longo da história da educação, diferentes correntes pedagógicas se constituíram em resposta a contextos sociais, culturais e políticos específicos, deixando contribuições que ainda repercutem no cotidiano escolar. Da pedagogia tradicional de matriz jesuítica, associada ao pensamento de Tomás de Aquino, às formulações modernas de Johann Heinrich Pestalozzi e Johann Friedrich Herbart; das propostas renovadoras da Escola Nova, vinculadas a John Dewey, às abordagens construtivistas de Jean Piaget; das contribuições histórico-culturais de Lev Vygotsky às formulações da pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire, delineia-se um percurso teórico que continua a influenciar, direta ou indiretamente, as práticas docentes contemporâneas.

Esse itinerário histórico mostra que nenhuma teoria se apresenta como solução definitiva para os desafios educacionais. Cada perspectiva traz contribuições relevantes, mas também carrega

limites decorrentes de seu contexto de origem e de suas premissas epistemológicas. A prática docente, nesse sentido, configura-se como um campo de síntese, no qual o professor reelabora, adapta e ressignifica fundamentos teóricos ao longo de sua trajetória profissional, a partir de experiências, tentativas, revisões e aprendizagens contínuas.

Por conseguinte, não se pode falar em uma prática educativa única ou homogênea. O trabalho pedagógico é atravessado pelas singularidades dos estudantes, pelos diferentes ritmos de aprendizagem e pelas múltiplas formas de apropriação do conhecimento. A diversidade presente na sala de aula inviabiliza a adoção de um modelo exclusivo de ensino e exige do docente flexibilidade, sensibilidade e fundamentação teórica consistente para orientar suas escolhas.

É nesse contexto que se propõe a presente reflexão, direcionada às contribuições das teorias interacionistas de Piaget (1983) e Vygotsky (2001, 2007), buscando identificar de que maneira seus pressupostos influenciam a prática pedagógica contemporânea. De forma complementar, incorpora-se o pensamento de Freire (1974), cuja pedagogia crítica enfatiza a dimensão emancipadora da educação, defendendo uma prática que promova a autonomia intelectual, a consciência crítica e a participação ativa do estudante na transformação da realidade em que está inserido.

Assim, pretende-se analisar em que medida é possível reconhecer, na prática docente atual, traços dessas matrizes teóricas e como sua articulação pode contribuir para a consolidação de uma perspectiva educativa comprometida com a formação de sujeitos críticos, reflexivos e socialmente responsáveis.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PRÁTICA EDUCATIVA E DA FORMAÇÃO EMANCIPADORA

O referencial teórico reúne as contribuições de Piaget, Vygotsky e Freire para a compreensão da aprendizagem e da formação humana. As três perspectivas oferecem fundamentos distintos e complementares: a atividade cognitiva do sujeito, a mediação social e cultural e a dimensão crítica e emancipadora da educação.

Jean Piaget (1896–1980) desenvolveu a teoria do desenvolvimento cognitivo e formulou a epistemologia genética, dedicada à compreensão de como o conhecimento é construído ao longo da infância. Sua abordagem interacionista relaciona sujeito e meio e compreende a aprendizagem como atividade mediante a qual a criança reorganiza seus esquemas mentais. Por essa razão, a ação educativa deve favorecer descoberta, problematização, experimentação e reflexão, em lugar da recepção passiva de conteúdos.

Na teoria piagetiana, o desenvolvimento cognitivo ocorre por estágios qualitativamente distintos e envolve maturação, experiência, interação social e autorregulação. Piaget (1983, p. 225) afirma que o ideal da educação é “aprender a aprender”, formulação que relaciona o ensino à autonomia intelectual e à continuidade do desenvolvimento após a escolarização. A aprendizagem formal precisa, portanto, considerar as estruturas cognitivas já construídas e oferecer desafios compatíveis com as possibilidades do estudante.

A construção do conhecimento também é explicada pelos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio. A assimilação incorpora novos elementos aos esquemas existentes; a acomodação

modifica esses esquemas diante de novas exigências; e a equilibração corresponde à reorganização produzida pelos desequilíbrios cognitivos. La Taille, Oliveira e Dantas (2019) esclarecem que a busca de equilíbrio possui bases adaptativas e depende da ação do sujeito sobre o objeto e da tomada de consciência acerca da organização dessa ação.

Lev Vygotsky (1896–1934), por sua vez, desenvolveu a psicologia histórico-cultural, segundo a qual as funções psicológicas superiores se formam nas relações sociais e culturais. O desenvolvimento humano decorre da relação dialética entre experiências externas e processos internos, pois aquilo que é vivido socialmente passa por internalização e reorganização mental. A aprendizagem não aparece apenas como consequência do desenvolvimento, mas como processo capaz de impulsioná-lo mediante a participação de adultos ou pares mais experientes (Vygotsky, 2007).

A linguagem ocupa posição central nessa abordagem porque permite organizar o pensamento, comunicar experiências e acessar os conhecimentos produzidos culturalmente. Para Vygotsky (2001), a fala inicialmente social é internalizada e participa da formação do pensamento abstrato. A mediação por instrumentos, signos e relações sociais distingue a atividade psicológica humana e esclarece por que o diálogo e a interação são componentes formativos, e não simples recursos complementares (La Taille; Oliveira; Dantas, 2019).

Paulo Freire (1921–1997) fundamenta a pedagogia crítica na articulação entre diálogo, problematização da realidade e valorização da experiência do educando. Sua proposta compreende a educação como prática formativa e transformadora, na qual o

conhecimento é construído por sujeitos que interpretam a realidade e podem agir sobre ela. A aprendizagem significativa relaciona-se, assim, à conscientização, à participação e à emancipação humana (Freire, 1974).

Em oposição à educação bancária, caracterizada pelo depósito de conteúdos e pela passividade do estudante, Freire (1974) propõe uma educação problematizadora e dialógica. Os conteúdos não são impostos como saberes desvinculados da vida, mas organizados em diálogo com a visão de mundo e com os temas geradores presentes na experiência dos educandos. A leitura do mundo antecede e acompanha a leitura da palavra, de modo que alfabetização, letramento e conscientização se vinculam à humanização e à participação social.

As formulações dos três autores permitem compreender a aprendizagem como processo ativo, mediado e socialmente situado. Piaget esclarece a reorganização das estruturas cognitivas; Vygotsky analisa a mediação cultural e a interação; e Freire acrescenta a dimensão ética e política da formação. Essas bases conceituais orientam a análise das possibilidades e dos limites da prática educativa contemporânea.

3. METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, adequada à análise das contribuições de teorias educacionais para a prática pedagógica contemporânea. O estudo fundamenta-se nas obras de Piaget (1983), Vygotsky (2001, 2007) e Freire (1974), articuladas às contribuições de Libâneo (2004), La Taille,

Oliveira e Dantas (2019), Mello (2003), Freitas (2020) e Oliveira e Freitas (2024).

O percurso metodológico compreende a leitura exploratória das obras, a identificação dos conceitos relacionados ao problema e aos objetivos do artigo e a leitura analítica das formulações selecionadas. Em seguida, as contribuições são organizadas conforme sua relação com a atividade do estudante, a mediação docente, a interação social, a formação crítica e os desafios que atravessam a escola contemporânea.

A análise é desenvolvida por aproximação temática e interpretação crítica das fontes. Os materiais são examinados em três eixos: as contribuições piagetianas para a construção ativa do conhecimento; a mediação histórico-cultural em Vygotsky; e a educação emancipadora em Freire. Por se tratar de pesquisa bibliográfica, os resultados correspondem a uma síntese interpretativa do referencial consultado e não a dados produzidos mediante investigação empírica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica permite compreender que Piaget, Vygotsky e Freire convergem na crítica à passividade do estudante e à redução do ensino à transmissão de informações, embora partam de fundamentos epistemológicos distintos. Os resultados são apresentados segundo as contribuições de cada autor para a organização da prática docente e segundo os limites impostos pelas condições educacionais contemporâneas.

A discussão relaciona os conceitos examinados às exigências concretas da escola, como a diversidade dos estudantes, as

desigualdades de aprendizagem, a intensificação das avaliações externas, as demandas burocráticas e as transformações tecnológicas. Essa aproximação permite analisar em que medida os referenciais sustentam práticas voltadas à aprendizagem significativa, à autonomia intelectual e à democratização do conhecimento.

4.1. Contribuições de Piaget à Prática Docente e os Desafios Atuais

Sob essa perspectiva, a inteligência manifesta-se na ação. A criança aprende ao explorar o ambiente, manipular objetos, formular hipóteses e confrontar resultados. Observa-se, assim, que a prática docente inspirada em Piaget demanda o reconhecimento do estágio de desenvolvimento em que o estudante se encontra, a fim de propor desafios compatíveis com suas possibilidades cognitivas. Ao professor cabe organizar situações-problema, estruturar o ambiente de aprendizagem e disponibilizar recursos que estimulem a atividade investigativa.

Nessa organização didática, o docente assume o papel de mediador e incentivador da autonomia, e não de simples transmissor de informações. A criança é concebida como sujeito ativo do próprio desenvolvimento, capaz de construir conhecimentos progressivamente mais complexos até alcançar formas de pensamento lógico mais elaboradas.

Segundo Piaget (1983, p. 215), “o desenvolvimento se faz por graduações sucessivas, por estágios e por etapas”. Em sua teoria, o autor descreve quatro grandes estágios do desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e

operatório formal. Cada um deles corresponde a formas específicas de organização do pensamento, marcadas por possibilidades e limites próprios. A aprendizagem, nesse quadro teórico, ocorre à medida que a criança constrói novas estruturas mentais, ampliando progressivamente sua capacidade de compreender e operar sobre a realidade.

Dessa forma, a ênfase recai na necessidade de um ensino compatível com as etapas de desenvolvimento vivenciadas pelo educando. Propor desafios desajustados, seja por excesso de complexidade, seja por simplificação inadequada, pode comprometer a construção do conhecimento. Para Piaget (1983), o ensino deve estimular o raciocínio, a experimentação e a ação sobre o objeto, valorizando a experiência concreta como ponto de partida para a abstração. A linguagem, nesse processo, adquire relevância, pois contribui para a organização do pensamento e para a socialização das construções cognitivas.

No contexto educacional contemporâneo, é possível identificar influências da teoria piagetiana na própria organização dos sistemas de ensino. A estruturação da educação básica por faixas etárias, a definição de etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a previsão legal de idades mínimas para ingresso e progressão escolar dialogam, ainda que indiretamente, com a noção de desenvolvimento em estágios. No caso brasileiro, por exemplo, o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental aos seis anos de idade e a organização das demais séries por correspondência etária refletem a preocupação em alinhar escolarização e desenvolvimento.

Entretanto, a adoção do critério etário como parâmetro organizacional não tem sido suficiente para assegurar a aprendizagem efetiva. Apesar da estrutura formal prevista nos dispositivos legais e da organização curricular orientada por competências e habilidades, ainda há barreiras no domínio da leitura, da escrita, da interpretação e do cálculo. Defasagens acumuladas nos anos iniciais repercutem ao longo da trajetória escolar, contribuindo para distorções idade-série, reprovações sucessivas e, em alguns casos, evasão.

Esse cenário revela que a correspondência entre idade cronológica e etapa escolar não garante, por si só, o desenvolvimento cognitivo esperado. A teoria piagetiana chama atenção para a importância do respeito às estruturas mentais já constituídas; contudo, a realidade educacional revela a complexidade de fatores que interferem na aprendizagem, incluindo condições socioeconômicas, desigualdades de acesso a bens culturais e limitações estruturais do próprio sistema de ensino.

Além disso, observa-se que o cotidiano escolar frequentemente se vê tensionado por demandas administrativas e burocráticas. O professor, mesmo quando elabora planejamentos alinhados às diretrizes curriculares, alimenta plataformas digitais, cumpre exigências formais e busca diversificar estratégias didáticas, nem sempre consegue mobilizar o interesse dos estudantes ou assegurar avanços consistentes, especialmente entre aqueles que apresentam lacunas acumuladas ao longo da escolarização.

Esse quadro suscita a percepção de que a escola, enquanto instituição social, ainda enfrenta dificuldades para cumprir plenamente sua finalidade formativa: garantir ao estudante o direito

de acesso ao conhecimento sistematizado e de desenvolver, de maneira sólida, competências essenciais de leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico. Trata-se de aprendizagens basilares, que possibilitam ao sujeito apropriar-se do patrimônio cultural produzido historicamente e posicionar-se de forma crítica e participativa na sociedade.

Assim, embora a teoria piagetiana traga importantes contribuições para a compreensão do desenvolvimento cognitivo e para a organização de práticas pedagógicas centradas na atividade do aluno, os desafios atuais demandam uma análise para além do aspecto maturacional. A complexidade da escola contemporânea exige a articulação entre fundamentos teóricos consistentes e políticas educacionais capazes de enfrentar desigualdades estruturais, promovendo condições efetivas para que a prática educativa alcance sua dimensão formadora e emancipadora.

4.2. Mediação, Interação e Democratização da Aprendizagem em Vygotsky

No contexto escolar, essa perspectiva ressalta a importância da colaboração, do diálogo e da interação entre os sujeitos. A aprendizagem não se dá de forma isolada, mas no interior de práticas coletivas, nas quais a participação do professor e dos colegas potencializa o avanço cognitivo. É nesse quadro que se insere o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definido por Vygotsky (2001) como a distância entre o nível de desenvolvimento real (aquilo que o aluno já realiza de forma autônoma) e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que pode realizar com auxílio).

Sob essa perspectiva, a mediação docente organiza o processo educativo sem substituir a atividade do estudante. O professor atua como parceiro mais experiente, oferecendo apoio, questionamentos e desafios que impulsionem a aprendizagem. Mello (2003) explica que o bom ensino se desenvolve de maneira colaborativa: as atividades não são realizadas pelo educador no lugar da criança, mas com ela, de modo a favorecer seu avanço.

Verifica-se que a contribuição de Vygotsky (2007) para a prática docente se manifesta na redefinição do papel do professor. Ele deixa de ser mero transmissor de conteúdos ou simples organizador de atividades para assumir a função de mediador entre o conhecimento sistematizado e o aluno. Sua atuação consiste em criar pontes entre o saber culturalmente elaborado e a experiência concreta do estudante, orientando-o na apropriação progressiva desses conhecimentos.

Nesse prisma, o docente é reconhecido como agente ativo na formação intelectual do educando. Ao compartilhar saberes, propor situações desafiadoras e fomentar o diálogo, contribui para que o aluno ultrapasse seu nível atual de compreensão e avance em direção a formas mais complexas de pensamento. O ambiente escolar, por sua vez, é o espaço intencionalmente organizado para promover essa mediação, oferecendo condições para que a aprendizagem ocorra de maneira planejada, sistemática e socialmente significativa.

Conceber o processo de ensino e aprendizagem como um trabalho conjunto implica reconhecê-lo como dinâmica relacional, construída na interação entre professor e aluno. No ambiente escolar, essa relação deve constituir-se como espaço de acompanhamento

sistemático, no qual se identificam dificuldades, se reconhecem avanços e se oferecem intervenções adequadas. A aprendizagem, nessa perspectiva, não é evento pontual, e sim percurso formativo que exige mediação intencional e participação ativa do estudante.

A teoria histórico-cultural também valoriza a dimensão social da aprendizagem. Freitas (2020) esclarece que a atividade psicológica humana se forma histórica e socialmente e é mediada pela cultura. Desse modo, família, comunidade e escola participam da construção das referências, da linguagem e das experiências pelas quais o estudante interpreta o mundo e se apropria do conhecimento.

Nesse contexto, a família atua de maneira relevante na constituição das bases iniciais da aprendizagem. O estudante chega à escola trazendo valores, referências culturais, modos de linguagem e experiências formativas construídas no âmbito familiar. Entretanto, no cenário contemporâneo, é perceptível a fragilização dessa participação, seja pela ausência, seja pela dificuldade de acompanhamento sistemático da vida escolar dos filhos. Essa realidade tem levado a escola a assumir funções que extrapolam a dimensão acadêmica, incorporando, muitas vezes, responsabilidades relacionadas à formação ética e social, anteriormente atribuídas prioritariamente à família.

Diante do exposto, entende-se que pensar a prática educativa sob uma perspectiva democrática exige assegurar condições reais de permanência e aprendizagem significativa, sobretudo para estudantes em situação de vulnerabilidade. A democratização do ensino não se esgota na matrícula formal; requer a implementação de propostas pedagógicas capazes de oferecer instrumentos

culturais que possibilitem ao aluno apropriar-se do patrimônio histórico e científico produzido pela humanidade.

Nesse sentido, a sala de aula deve ser compreendida como espaço intencionalmente organizado para promover interação, diálogo e acesso ao conhecimento sistematizado. Em uma sociedade marcada por transformações tecnológicas e midiáticas contínuas, a escola precisa favorecer a formação de sujeitos críticos, reflexivos e socialmente participativos. Por conseguinte, a qualidade do ensino é o núcleo da democratização educacional, pois somente por meio de práticas pedagógicas consistentes e culturalmente significativas é possível garantir que o direito à educação se traduza em efetivo desenvolvimento intelectual e social.

4.3. Pedagogia Crítica, Formação Emancipadora e Desafios Contemporâneos

A contribuição freiriana é particularmente relevante quando se considera a diversidade presente na escola pública. Ao sustentar uma educação comprometida com a inclusão, independentemente de origem social, gênero ou pertencimento étnico, Freire (1974) reafirma o direito de todos ao acesso ao conhecimento e à participação ativa na vida social. Como bem observa Libâneo (2004, p. 7): “Paulo Freire posiciona-se pelo reforço da dimensão política da educação na transformação da sociedade no sentido de uma pedagogia que possibilite ao oprimido descobrir-se, pela reflexão, como sujeito de sua própria destinação história”.

Assim sendo, pode-se afirmar que a pedagogia freiriana leva a uma reflexão permanente sobre o papel da escola. Se sua finalidade é promover aprendizagem significativa, cabe-lhe desenvolver práticas

inclusivas capazes de alcançar também aqueles estudantes que, mesmo frequentando a instituição, apresentam dificuldades em leitura, escrita e interpretação, frequentemente classificados como analfabetos funcionais. A educação emancipadora não admite exclusões silenciosas; exige compromisso ético com o avanço de todos.

Considerando que a escola atende a um público heterogêneo, proveniente de contextos sociais e econômicos distintos, o processo de ensino e aprendizagem precisa reconhecer tais diferenças. Cada estudante traz consigo referências culturais, hábitos e experiências que influenciam sua relação com o conhecimento. Esse cenário impõe à comunidade escolar, e especialmente ao professor, o desafio de construir alternativas pedagógicas que dialoguem com essa diversidade, sem renunciar ao rigor formativo.

Nesse contexto, a educação, entendida como prática social intencional, torna-se instrumento de desenvolvimento humano e de transformação social, sendo a escola um espaço privilegiado de promoção da cidadania e da inclusão. Assim, é importante que as estratégias pedagógicas adotadas pelo professor estejam orientadas pela qualidade do ensino e, sobretudo, pela efetiva aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, a conjuntura educacional contemporânea apresenta condicionantes que limitam a concretização desse ideal. Políticas orientadas pela lógica dos exames e pela divulgação de resultados tendem a estreitar o currículo e a subordinar o trabalho pedagógico a indicadores de desempenho. A isso se acrescentam as demandas burocráticas impostas ao professor, o desinteresse de parte dos estudantes e as pressões por resultados, especialmente em Língua

Portuguesa e Matemática. Oliveira e Freitas (2024) analisam que a responsabilização das escolas e dos docentes por avaliações padronizadas aproxima a educação de interesses mercadológicos e enfraquece sua finalidade de desenvolvimento humano e transformação social.

Dessa forma, o ensino passa a orientar-se por um currículo atravessado por princípios capitalistas e mercadológicos, submetido ao monitoramento constante de exames externos. Contudo, a escola, enquanto instituição socialmente situada, também é impactada pelo avanço tecnológico e pela cultura midiática, que redefinem formas de comunicação, produção de conhecimento e interação social. Esse cenário impõe novos encaminhamentos à prática pedagógica, exigindo propostas mais flexíveis, colaborativas e sensíveis às características das novas gerações. A incorporação crítica de tecnologias digitais e de recursos audiovisuais pode ampliar as possibilidades metodológicas, desde que articulada a objetivos formativos consistentes.

Diante desses desafios, a formação docente ganha destaque. É por meio dela que se fortalece a práxis pedagógica, entendida como articulação indissociável entre teoria e prática. Cabe ao professor assumir o papel de mediador do conhecimento, organizando situações didáticas que favoreçam aprendizagens significativas e sustentadas em estratégias dinâmicas. A ressignificação do processo de ensino e aprendizagem demanda a integração consciente de tecnologias digitais, plataformas e aplicativos educacionais, não como modismos, mas como recursos a serviço da construção do conhecimento.

A sala de aula, nesse horizonte, deixa de ser espaço de mera reprodução de conteúdos e passa a ser um ambiente de inúmeras possibilidades formativas. Aulas planejadas com intencionalidade, diversidade metodológica e abertura ao diálogo tendem a reduzir índices de evasão, fortalecer o vínculo pedagógico e estimular a participação ativa e a reflexão crítica dos estudantes, reafirmando o sentido emancipador da educação defendido por Freire.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou a relevância das contribuições de Piaget, Vygotsky e Freire para a compreensão da prática educativa e de suas implicações no cotidiano escolar. As teorias desses autores permanecem atuais ao fundamentarem concepções de ensino que reconhecem o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem, valorizam a mediação docente e atribuem à escola um papel estratégico na formação intelectual e social dos estudantes. Ao mobilizar esses referenciais, buscou-se compreender as finalidades da prática pedagógica e reafirmar o professor como agente formador, responsável por organizar situações didáticas que favoreçam aprendizagens significativas.

No campo das contribuições específicas, Piaget (1983) ajuda a pensar o ensino em consonância com os estágios de desenvolvimento do aluno, destacando a importância de atividades que estimulem a curiosidade, a experimentação e a resolução de problemas. Vygotsky (2001, 2007) enfatiza a dimensão social da aprendizagem, o papel mediador do professor e a centralidade do diálogo na construção do conhecimento. E Freire (1974) amplia essa discussão ao propor uma educação comprometida com a

emancipação humana, na qual a linguagem, o diálogo e a problematização da realidade constituem instrumentos de formação crítica e transformação social.

À luz dessas perspectivas, a escola pode ser concebida como espaço privilegiado de elaboração de um projeto político-pedagógico comprometido com a formação integral do estudante. Não se trata apenas de transmitir informações, como também de assegurar condições para que o aluno desenvolva instrumentos cognitivos, éticos e sociais que lhe permitam interpretar criticamente a realidade e nela intervir.

O estudo também buscou problematizar os desafios contemporâneos que atravessam o campo educacional e interferem na qualidade da aprendizagem. Reconhecer a educação como questão social e política implica admitir que suas limitações não se restringem ao espaço escolar, mas dialogam com estruturas mais amplas da sociedade. Nesse sentido, repensar a prática pedagógica exige compromisso com a superação de entraves que comprometem o desenvolvimento pleno dos estudantes e a efetivação do direito à aprendizagem.

Compreende-se que a prática educativa adquire sentido quando promove aprendizagem efetiva e duradoura. Destarte, cabe à escola assegurar a alfabetização, o letramento e a construção da autonomia intelectual, preparando o estudante para a vida em sociedade, para o mundo do trabalho e para a continuidade de sua trajetória formativa. Essa responsabilidade demanda intencionalidade pedagógica, planejamento consistente e coerência entre objetivos, métodos e avaliação.

Diante das transformações tecnológicas e midiáticas que caracterizam o cenário contemporâneo, bem como da diversidade que marca o público escolar, torna-se imprescindível ressignificar práticas e estratégias didáticas. Uma educação inclusiva, articulada e socialmente comprometida pode contribuir para recuperar o interesse dos estudantes e fortalecer o vínculo com o conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Raquel Aparecida M. da Madeira. As práticas socioculturais e o ensino que desenvolve na escola desenvolvente. **Educativa**. Goiânia, v. 23, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8731>. Acesso em: 30 jan. 2026.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 29. ed. Rio de Janeiro: Summus, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia como ciência da educação: objeto e campo investigativo. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo (Orgs.). **Introdução à Pedagogia**. São Paulo: Cortez, 2004.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2003.

OLIVEIRA, Daniel Júnior de; FREITAS, Raquel Aparecida M. da Madeira. Finalidades educativas escolares no século XXI: formação

neoliberal desumanizante e concepção emancipatória da formação humana. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 34, n. 4, p. 727-737, 2024. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/14398>. Acesso em: 30 jan. 2026.

PIAGET, Jean. **Os Pensadores**. Tradução: Nathanael C. Caixeiro e Zilda Abujamra. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

¹ Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialista em Gestão da Escola Pública pela Universidade Federal de Goiás (UFG). LATTES: <https://lattes.cnpq.br/7653165502343569>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5299-1079>

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Pós-Doutor em Comunicação. LATTES: <https://lattes.cnpq.br/2484973026526040>