

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2026.r7a28>

Recebido em: 20/05/2026

Aceito em: 30/06/2026

A ESCOLA COMO ECOSISTEMA DE AUTONOMIA: O "SER", O "ESTAR" E A CONSTRUÇÃO INTERATIVA DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

THE SCHOOL AS AN ECOSYSTEM OF AUTONOMY: "BEING", "EXISTING", AND THE INTERACTIVE CONSTRUCTION OF MULTIPLE LANGUAGES

Rute Barboza da Silva

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6758-0706>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8399278196508977>

Doutoranda em Educação

Universidad Nacional de Rosario, UNR, Argentina

E-mail: rutebarboza70@gmail.com

RESUMO

Este artigo propõe reconfigurar o conceito de escola, deslocando-o do modelo tradicional transmissivo para a abordagem de um ecossistema vivo de aprendizagem. Criticando a passividade estudantil e a rigidez hierárquica tradicionais, o estudo defende a escola como um fenômeno social dinâmico. Nela, a aprendizagem é um processo relacional emergente de interações entre sujeitos, saberes e múltiplas linguagens, onde o aluno é agente ativo e o professor atua como mediador. A metáfora do ecossistema destaca a interdependência, a diversidade e a transformação contínua do ambiente escolar. O texto articula as dimensões do "ser" e do "estar" associando a construção da autonomia ao diálogo, à reflexão crítica e à participação social. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica, fundamentada em teóricos como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget e Fontana. Busca-se compreender a escola como espaço de experiências significativas para a formação de cidadãos conscientes. Conclui-se que conceber a escola sob essa perspectiva complexa e relacional amplia as possibilidades de repensar as práticas pedagógicas e as finalidades educativas contemporâneas.

Palavras-chave: Escola; ecossistema de aprendizagem; autonomia; linguagens; Educação contemporânea.

ABSTRACT

This article proposes to reconfigure the concept of school, shifting it from the traditional transmissive model to the approach of a living learning ecosystem. Critiquing traditional student passivity and hierarchical rigidity, the study defends the school as a dynamic social phenomenon. Within it, learning is a relational process emerging from interactions among

subjects, types of knowledge, and multiple languages, where the student is an active agent and the teacher acts as a mediator. The ecosystem metaphor highlights the interdependence, diversity, and continuous transformation of the school environment. The text articulates the dimensions of "being" and "existing" [ou "being" e "presence", dependendo da nuance filosófica do seu texto], associating the construction of autonomy with dialogue, critical reflection, and social participation. Methodologically, this is a qualitative literature review research, grounded in theorists such as Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget, and Fontana. It seeks to understand the school as a space for meaningful experiences in the formation of conscious citizens. It concludes that conceiving the school under this complex and relational perspective expands the possibilities of rethinking pedagogical practices and contemporary educational goals.

Keywords: School; learning ecosystem; autonomy; languages; contemporary education.

1 INTRODUÇÃO

A escola, por muito tempo, foi compreendida sobretudo como um espaço físico delimitado (um prédio, salas organizadas em fileiras, horários rígidos e conteúdos previamente definidos). No entanto, essa visão, ainda bastante difundida, revela-se insuficiente para dar conta da complexidade que envolve os processos educativos contemporâneos. Mais do que paredes e estruturas materiais, a escola deve ser entendida como um fenômeno social dinâmico, constituído por relações, práticas, linguagens e significados em constante transformação. Nesse sentido, pensar a escola implica deslocar o olhar do “lugar” para o “acontecimento”: ela não é apenas onde algo se ensina, mas onde múltiplas experiências humanas se entrelaçam e produzem sentidos.

Ao considerarmos a escola como fenômeno social, reconhecemos que ela é atravessada por dimensões culturais, históricas, políticas e subjetivas. Cada sujeito que nela habita estudantes, professores, gestores, comunidade não apenas ocupa esse espaço, mas a constrói continuamente por meio de suas interações. A escola, não é estática; ela se refaz a cada encontro, a cada diálogo, a cada conflito e a cada tentativa de compreensão do mundo. Essa perspectiva amplia a compreensão do processo educativo, afastando-o de uma lógica puramente transmissiva e aproximando-o de uma lógica relacional, em que aprender e ensinar são atos indissociáveis da experiência vivida.

Essa mudança de paradigma torna-se ainda mais evidente quando contrastamos o modelo de escola tradicional com as demandas da contemporaneidade. Historicamente, a escola tradicional estruturou-se sob a premissa da transmissão de conteúdo: o professor como detentor do saber, o aluno como receptor passivo, e o conhecimento como algo fragmentado e descontextualizado. Nesse modelo, o foco recai sobre a memorização e a reprodução, muitas vezes desconectadas das experiências concretas dos sujeitos. A aprendizagem, nesse contexto, tende a ser reduzida a um processo mecânico, pouco sensível às singularidades e às múltiplas formas de expressão dos estudantes.

A escola contemporânea, é convocada a se reinventar como espaço de vivência, interação e construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, o aluno deixa de ser visto como mero receptor e passa a ser reconhecido como sujeito ativo, capaz de interpretar, questionar e produzir saberes. O professor, por sua vez, assume o papel de mediador, facilitador de processos e interlocutor no diálogo educativo. Essa concepção dialoga com contribuições teóricas que enfatizam o caráter social e interativo da aprendizagem, destacando que o conhecimento se constrói nas relações e nas experiências compartilhadas.

É nesse cenário que emerge a necessidade de compreender a escola como um ecossistema vivo. A metáfora do ecossistema permite visualizar a escola como um conjunto de elementos interdependentes, sujeitos, saberes, práticas, linguagens, que coexistem e se influenciam mutuamente. Assim como em um ecossistema natural, há diversidade, adaptação, equilíbrio dinâmico e transformação constante. A aprendizagem, nesse contexto, não ocorre de forma isolada ou linear, mas por meio de interações contínuas com diferentes linguagens: verbal, corporal, artística, digital, entre outras. Cada uma dessas linguagens amplia as possibilidades de expressão e compreensão do mundo, contribuindo para a formação integral do sujeito.

Ao articular as dimensões do “ser” e do “estar”, a escola-ecossistema reconhece o sujeito em sua totalidade. O “ser” remete à identidade, à subjetividade, às histórias e experiências individuais que cada estudante carrega consigo. Já o “estar” diz respeito à presença no mundo, às relações estabelecidas e às formas de participação nos contextos sociais. A aprendizagem, portanto, emerge do encontro entre essas dimensões, mediada pelas múltiplas linguagens que possibilitam ao sujeito se expressar, compreender e transformar a realidade. Nesse processo, a

autonomia não é um ponto de partida, mas uma construção progressiva, resultante da interação, do diálogo e da reflexão crítica.

Dessa forma, este artigo defende a tese de que a escola deve ser compreendida como um ecossistema vivo de aprendizagem, no qual a construção do conhecimento ocorre por meio da interação constante entre sujeitos e linguagens, promovendo o desenvolvimento da autonomia. Essa autonomia não se restringe à capacidade de aprender de forma independente, mas envolve a formação de sujeitos críticos, capazes de agir no mundo de maneira consciente e responsável.

Para sustentação dessa reflexão, o presente trabalho adota uma abordagem de natureza qualitativa, baseada em revisão bibliográfica de autores que contribuíram significativamente para o pensamento educacional. Entre eles, destacam-se Paulo Freire, cuja pedagogia enfatiza o diálogo e a conscientização; Lev Vygotsky, que ressalta o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo; e Jean Piaget, que investiga os processos de construção do conhecimento a partir da ação do sujeito, Fontana, acredita que embora o processo de elaboração conceitual único e integrado seja válido, destaca a necessidade de diferenciarmos as condições em que a elaboração do conhecimento se dá nas relações cotidianas e nas relações de ensino vividas no contexto escolar. A partir dessas contribuições teóricas, busca-se compreender como a escola pode se constituir como um espaço de experiências significativas, no qual o aprender e o ensinar se entrelaçam na construção de múltiplas linguagens e na formação de sujeitos autônomos.

Assim, ao deslocar o olhar da escola como estrutura para a escola como ecossistema, abre-se espaço para repensar práticas, relações e finalidades da educação, reconhecendo-a como um processo vivo, complexo e profundamente humano.

2 ARGUMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O “SER” E O “ESTAR”: A ONTOLOGIA NO ESPAÇO ESCOLAR

A compreensão da escola como um ecossistema vivo de aprendizagem exige o aprofundamento de uma dimensão ontológica que articula, de forma indissociável, o “ser” e o “estar” dos sujeitos no contexto educativo. Essa perspectiva desloca o foco de uma educação

centrada exclusivamente na transmissão de conteúdo para uma abordagem que reconhece o estudante em sua totalidade como sujeito histórico, social, cultural e em constante processo de constituição. Assim, refletir sobre o “ser” e o “estar” na escola implica compreender como identidades se formam e como os contextos, físicos e relacionais, influenciam diretamente os modos de aprender, ensinar e existir.

A dimensão do “ser” remete à constituição do sujeito em sua singularidade, envolvendo aspectos identitários, subjetivos e históricos. No campo educacional, essa concepção encontra forte respaldo na obra de Paulo Freire, especialmente em *Pedagogia da Autonomia*, na qual o autor defende:

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção. Nessa perspectiva, o estudante deixa de ser visto como um recipiente vazio e passa a ser reconhecido como sujeito ativo, portador de saberes, experiências e potencialidades (Freire, 1996).

A educação não é neutra: ela sempre expressa valores, interesses e visões de mundo. A ideia de uma escola apenas técnica e “despolitizada”. Ensinar é um ato de diálogo, em que o aluno não é um recipiente vazio, mas alguém que pensa, questiona e participa ativamente do processo de aprendizagem.

Compreende-se que a formação do sujeito ocorre na relação dialógica com o mundo e com os outros, sendo a educação um processo profundamente humano e inacabado. A autonomia, nesse sentido, não é um atributo dado, mas uma construção que se realiza na prática, por meio da reflexão crítica sobre a realidade. Como afirma o autor; “a educação é um processo que não termina nunca, porque a vida é um processo que não termina nunca evidenciando o caráter contínuo e dinâmico da formação humana”. (FREIRE, 1996),

Essa compreensão rompe com a lógica tradicional que reduz o estudante à passividade, propondo uma educação problematizadora, em que o sujeito é instigado a questionar, interpretar e transformar o mundo em que vive. O “ser”, portanto, não é algo fixo ou determinado, mas um vira-se, construído nas interações, nas experiências e nas práticas sociais. Nesse processo, o papel do educador é fundamental: não como detentor do saber, mas como mediador que reconhece e valoriza os saberes prévios dos estudantes, promovendo situações de aprendizagem significativas.

Além disso, pensar o “ser” no contexto escolar implica reconhecer a pluralidade de identidades presentes na escola. Cada estudante carrega consigo uma história, uma cultura e uma forma singular de compreender o mundo. Essa diversidade não deve ser vista como obstáculo, mas como potência para a construção coletiva do conhecimento. Assim, a escola, enquanto espaço formativo, precisa acolher e dialogar com essas múltiplas vozes, contribuindo para a constituição de sujeitos críticos, conscientes e capazes de agir de forma autônoma na sociedade.

Se o “ser” diz respeito à constituição do sujeito, o “estar” refere-se às condições concretas em que essa constituição ocorre. Trata-se do ambiente — físico, social e simbólico — no qual os sujeitos se inserem e interagem. Nessa perspectiva, o espaço escolar deixa de ser compreendido como um mero cenário neutro e passa a ser reconhecido como elemento ativo no processo educativo.

Essa concepção dialógica, A pedagogia Reggio Emilia¹, é fundamental e considera as contribuições do ambiente como o “terceiro educador”. Além do professor e do aluno, o espaço educativo exerce influência direta na aprendizagem, pois comunica valores, organiza relações e possibilita experiências. O ambiente, portanto, educa. (Malaguzzi, 1998).

Nesse sentido, a organização do espaço escolar sua arquitetura, disposição dos móveis, presença de materiais, abertura para diferentes linguagens não é neutra, mas carrega intencionalidades pedagógicas. Ambientes rígidos, padronizados e pouco interativos tendem a reforçar práticas tradicionais e limitar a expressão dos sujeitos. Por outro lado, espaços flexíveis, acolhedores e estimulantes favorecem a autonomia, a criatividade e a interação.

Contudo, o “estar” não se restringe à dimensão física. Ele abrange também as relações que se estabelecem no cotidiano escolar: os vínculos entre professores e alunos, as formas de comunicação, os modos de convivência e os valores compartilhados. Um ambiente relacional baseado no diálogo, no respeito e na escuta ativa cria condições mais favoráveis para a

¹ A pedagogia Reggio Emilia, propõe um ambiente de ensino fora dos padrões tradicionais. A sala de aula, assim, deve ser um espaço de criação, amplo, inclusive com as portas abertas. Essa preocupação é necessária para que a criança se sinta confortável no ambiente escolar e, conseqüentemente, consiga se desenvolver com mais facilidade. O ambiente escolar, ainda, deve ser aberto à comunidade. A participação entre o grupo escolar e o local em que ele está inserido, assim como a relação da escola com os familiares, é primordial para o bom desenvolvimento do estudante.

aprendizagem significativa, enquanto relações autoritárias e verticalizadas tendem a inibir a participação e o protagonismo dos estudantes.

Dessa forma, o “estar” configura-se como um campo de experiências que influencia diretamente a constituição do “ser”. O sujeito se forma na medida em que interage com o ambiente e com os outros, atribuindo sentidos às suas vivências. A escola, enquanto ecossistema, deve, portanto, promover contextos que estimulem a participação, a colaboração e a expressão em múltiplas linguagens, reconhecendo que aprender é também um modo de estar no mundo.

2.2 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE “SER” E “ESTAR”

A distinção entre “ser” e “estar” possui caráter analítico, mas, na prática, essas dimensões são profundamente interdependentes. Não há formação do sujeito dissociado do contexto em que ele se insere, assim como não há ambiente educativo neutro ou desprovido de impacto na constituição das identidades. O “ser” se constrói no “estar”, e o “estar” é continuamente ressignificado pelo “ser”.

Essa relação dialética reforça a ideia de que a escola deve ser pensada como um espaço de experiências integradas, em que sujeitos e contextos se co-constroem. Ao reconhecer essa interdependência, abre-se caminho para práticas pedagógicas mais sensíveis à complexidade do processo educativo, capazes de articular desenvolvimento individual e transformação coletiva.

Assim, compreender a ontologia do espaço escolar a partir das dimensões do “ser” e do “estar” permite avançar na construção de uma educação mais humanizadora, em que o conhecimento não é apenas transmitido, mas vivido, experimentado e ressignificado. Trata-se de reconhecer a escola como um espaço onde se aprende não apenas conteúdos, mas modos de ser, de estar e de transformar o mundo.

2.3 AS LINGUAGENS COMO FERRAMENTAS DE CONSTRUÇÃO DO REAL

Ao compreender a escola como um ecossistema vivo de aprendizagem, torna-se fundamental reconhecer o papel das linguagens na constituição do conhecimento e na produção

de sentidos. As linguagens não se limitam à dimensão verbal ou escrita, mas abrangem um amplo conjunto de formas de expressão e interpretação do mundo, por meio das quais os sujeitos constroem significados, comunicam experiências e elaboram saberes. Nesse contexto, a aprendizagem deixa de ser vista como mera assimilação de conteúdos e passa a ser compreendida como um processo ativo de significação, mediado por diferentes linguagens e pelas interações sociais.

Assim, as linguagens, devem ser compreendidas como autênticas ferramentas de construção do real, assumem um papel estruturante na dinâmica de uma escola concebida como um ecossistema vivo de aprendizagem. Nesse horizonte, torna-se incontornável reconhecer que a produção do conhecimento e a constituição de sentidos não se dão de forma neutra ou passiva, mas são profundamente mediadas pelas múltiplas linguagens que atravessam a experiência humana.

Portanto, a aprendizagem desloca-se de uma concepção reducionista, centrada na simples assimilação de conteúdo, para afirmar-se como um processo ativo, dinâmico e contínuo de significação. Trata-se de um movimento que se constrói nas e pelas interações sociais, no qual diferentes linguagens operam como mediadoras fundamentais, potencializando a capacidade dos sujeitos de compreender, ressignificar e transformar a realidade que habitam.

2.3.1 A PLURALIDADE DAS LINGUAGENS NA CONTEMPORANEIDADE

A noção de multiletramentos²; (O qual não vamos nos aprofundar nesse artigo embora seja de suma importância a compreensão conceitual bem como sua relevância nos contextos sociais e escolares), amplia a compreensão tradicional de linguagem, incorporando múltiplas formas de expressão que emergem das transformações culturais, tecnológicas e sociais. Não se trata apenas de ler e escrever textos verbais, mas de interpretar e produzir sentidos em diferentes sistemas simbólicos, como imagens, sons, gestos, códigos matemáticos e linguagens digitais.

² O multiletramento é uma abordagem pedagógica que considera a multiplicidade de culturas e linguagens (visual, sonora, espacial, digital, verbal) na contemporaneidade, indo além da alfabetização tradicional. Foca na capacidade de ler, interpretar e produzir textos multimodais em diversos suportes, como memes, vídeos, redes sociais e hipertextos, integrando linguagens verbais e não verbais.

Nesse cenário, a escola é desafiada a reconhecer e integrar essas diversas linguagens em suas práticas pedagógicas. A cultura digital, por exemplo, introduz novas formas de comunicação e interação, exigindo dos sujeitos competências relacionadas à leitura crítica de mídias, à produção de conteúdo e à navegação em ambientes virtuais. Do mesmo modo, a arte, o corpo, a matemática e as artes visuais constituem modos legítimos de conhecer e expressar o mundo, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao considerar essa pluralidade, a escola se aproxima de uma educação mais inclusiva e significativa, que valoriza diferentes formas de aprendizagem e reconhece as múltiplas inteligências dos sujeitos. Cada linguagem oferece uma maneira específica de organizar o pensamento e de se relacionar com a realidade, ampliando as possibilidades de compreensão e intervenção no mundo.

Assim, trabalhar na perspectiva de múltiplas linguagens é estar conectado com o mundo e implica criar situações em que os estudantes possam explorar, experimentar e articular diferentes linguagens, construindo sentidos de forma integrada. Essa abordagem rompe com a fragmentação do conhecimento e favorece a construção de aprendizagens mais contextualizadas e relevantes.

2.3.2 A INTERAÇÃO VYGOTSKYANA: A LINGUAGEM COMO MEDIADORA DO PENSAMENTO

A centralidade da linguagem no processo de aprendizagem é amplamente discutida por Lev Vygotsky, cuja teoria histórico-cultural enfatiza o papel das interações sociais na constituição do pensamento. Para o autor, a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas um mediador fundamental no desenvolvimento cognitivo.

Segundo Vygotsky, o pensamento se desenvolve por meio da internalização de processos sociais. Inicialmente, as funções psicológicas superiores aparecem no plano Interpsicológico, nas interações entre os sujeitos, para posteriormente se consolidarem no plano Intrapicológico, como parte da estrutura interna do indivíduo. Nesse processo, a linguagem desempenha um papel central, pois é por meio dela que os sujeitos organizam, nomeiam e atribuem sentido às suas experiências.

Vygotsky defende que, A relação entre mente e verbo é de interdependência funcional: o pensamento não precede a linguagem de forma acabada, mas encontra na articulação linguística a sua forma final de realização. Ao interagir com o outro, o sujeito não apenas comunica ideias, mas transforma seu próprio modo de pensar. A linguagem, portanto, atua como ponte entre o mundo social e o mundo interno, possibilitando a construção do conhecimento”. (Vygotsky, 2001)

Nesse sentido, a escola deve promover ambientes ricos em interações, nos quais o diálogo, a colaboração e a troca de experiências sejam valorizados. O papel do professor, nessa perspectiva, é o de mediador que orienta, questiona e apoia o estudante em seu processo de aprendizagem, criando condições para que ele avance em sua zona de desenvolvimento proximal conceito também elaborado por Vygotsky, que se refere à distância entre o que o sujeito já é capaz de fazer sozinho e o que pode realizar com o auxílio de outros.

2.3.3 CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS: O SABER COMO PRODUÇÃO SOCIAL

A construção do conhecimento, sob a perspectiva das linguagens e das interações sociais, não é um processo individual e isolado, mas uma atividade coletiva, situada historicamente e culturalmente. Os sujeitos constroem significados a partir de suas experiências, mediadas pelas linguagens e pelas relações que estabelecem com os outros e com o mundo.

Nesse processo, a criança e o jovem não são receptores passivos de informações, mas participantes ativos na produção do saber. Ao interagir com colegas, professores e diferentes contextos culturais, eles reinterpretem, negociam e ressignificam conhecimentos, construindo compreensões próprias sobre a realidade.

Essa concepção dialoga tanto com a perspectiva de Lev Vygotsky quanto com as contribuições de Jean Piaget, que, embora partam de enfoques distintos, convergem ao reconhecer o sujeito como protagonista no processo de aprendizagem. Enquanto Vygotsky enfatiza o papel das interações sociais, Piaget destaca a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, evidenciando que aprender implica reorganizar estruturas cognitivas a partir da experiência.

A construção de significados ocorre, portanto, na articulação entre o sujeito, o outro e o contexto. As linguagens funcionam como ferramentas que possibilitam essa articulação, permitindo que os indivíduos expressem suas ideias, confrontem diferentes pontos de vista e elaborem novas compreensões.

Nesse sentido, práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a problematização e a expressão em múltiplas linguagens tendem a favorecer a construção de aprendizagens mais profundas e significativas. Ao invés de priorizar a memorização, essas práticas estimulam a reflexão, a criatividade e a capacidade de interpretar e transformar a realidade.

Como ressalta Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1996). Essa afirmação sintetiza a ideia de que o conhecimento é construído na relação, sendo a linguagem o principal instrumento dessa mediação.

Ao integrar as múltiplas linguagens ao processo educativo, a escola amplia as possibilidades de construção do real, reconhecendo que não há uma única forma de compreender o mundo, mas múltiplas perspectivas que se complementam e se tensionam. Cada linguagem revela aspectos específicos da realidade, permitindo ao sujeito acessar diferentes dimensões do conhecimento.

A matemática, por exemplo, possibilita a compreensão de padrões, relações e estruturas; a arte e as linguagens visuais favorecem a expressão de emoções e percepções; o corpo, por meio do movimento, comunica sensações e experiências; e a linguagem digital conecta sujeitos em redes amplas de produção e circulação de informações. Todas essas formas de linguagem contribuem para a construção de uma visão mais complexa e integrada do mundo.

Dessa forma, reconhecer as linguagens como ferramentas de construção do real implica repensar o papel da escola, não como transmissora de saberes fragmentados, mas como espaço de articulação de experiências, em que os sujeitos possam explorar, criar e significar o mundo de maneira crítica e autônoma. Trata-se de promover uma educação que valorize a diversidade de expressões e que reconheça o conhecimento como uma construção coletiva, mediada pelas linguagens e pelas relações sociais.

2.4 O CAMINHO DA AUTONOMIA: DA HETERONOMIA À AUTOGESTÃO

A discussão sobre a autonomia no contexto educacional exige, inicialmente, um esclarecimento conceitual que a afaste de interpretações simplistas. Com frequência, autonomia é associada à ideia de independência operacional “fazer sozinho”, como se o estudante autônomo fosse aquele capaz de executar tarefas sem auxílio. No entanto, essa compreensão é limitada. A autonomia, em sua dimensão mais profunda, refere-se à capacidade de “pensar por si mesmo”, de elaborar juízos críticos, tomar decisões conscientes e agir de forma responsável no mundo. Trata-se, portanto, de uma construção intelectual, ética e social, que não se reduz à execução de atividades, mas envolve a formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade.

Essa distinção aproxima-se das contribuições de Jean Piaget, que diferencia heteronomia e autonomia no desenvolvimento moral. Segundo Piaget;

A heteronomia caracteriza-se pela obediência a regras impostas externamente, baseadas na autoridade e na coação, enquanto a autonomia emerge quando o sujeito compreende, internaliza e participa da construção das normas, agindo a partir de princípios compartilhados (Piaget, Freire, s/p).

Nesse sentido, a passagem da heteronomia à autonomia não ocorre de forma espontânea, mas resulta de um processo educativo que valoriza a cooperação, o diálogo e a reflexão crítica.

No campo da educação, Paulo Freire amplia essa discussão ao afirmar que a autonomia é um processo em permanente construção, que se desenvolve na prática da liberdade. Na perspectiva freiriana, ensinar não é meramente passar informações ou dados técnicos, mas sim criar possibilidades para que os estudantes construam o conhecimento. O educando é visto como um ser inacabado que produz sentido sobre o mundo e a si próprio. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que os sujeitos produzam saberes e se reconheçam como protagonistas de sua própria história.

A autonomia, portanto, não é um ponto de partida, mas um horizonte a ser construído coletivamente, por meio de relações pedagógicas fundamentadas no respeito, na escuta e no diálogo onde o que mais se deve valorar é o percurso e não somente o final. Como destaca o autor, “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” evidenciando que a prática

educativa deve reconhecer e valorizar a capacidade dos estudantes de pensar e agir por si mesmos (Freire, 1996).

Nesse percurso, o papel do professor assume uma centralidade decisiva. A construção da autonomia exige a superação de modelos pedagógicos baseados na autoridade autoritária, em que o docente é visto como detentor absoluto do saber e o aluno como sujeito passivo. Em seu lugar, emerge a necessidade de uma autoridade democrática, fundamentada no conhecimento, na responsabilidade e na capacidade de mediação. O professor, nessa perspectiva, não abdica de sua função, mas a ressignifica: deixa de ser aquele que impõe verdades para se tornar aquele que problematiza, questiona e orienta o processo de aprendizagem.

Essa mudança implica reconhecer o ensino como uma prática dialógica, em que o conhecimento é construído na interação entre sujeitos. O professor atua como mediador, criando situações que desafiam o pensamento dos estudantes, incentivando a investigação, o debate e a reflexão. Ao invés de oferecer respostas prontas, ele propõe perguntas, estimula a curiosidade e acompanha o percurso de construção do saber. Essa postura contribui para o desenvolvimento de uma autonomia crítica, na medida em que os estudantes são convidados a participar ativamente do processo educativo.

A autoridade democrática, nesse contexto, não se confunde com permissividade. Trata-se de uma autoridade que se legitima pela coerência, pelo compromisso ético e pela competência pedagógica, estabelecendo limites e orientações sem anular a voz dos estudantes. Como ressalta Freire,

ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (Freire, 1996, p. 14).

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.

No entanto, a construção da autonomia no contexto contemporâneo enfrenta desafios significativos, especialmente diante das transformações provocadas pelas tecnologias digitais e pelas redes sociais. A ampliação do acesso à informação, embora represente um avanço importante, não garante, por si só, a formação de sujeitos críticos. Ao contrário, o excesso de informações, muitas vezes descontextualizadas ou falsas, pode dificultar a capacidade de análise e favorecer a disseminação da desinformação.

Nesse cenário, a autonomia intelectual torna-se ainda mais necessária. Não basta acessar informações; é preciso saber interpretá-las, avaliá-las e posicionar-se criticamente diante delas. As redes sociais, ao mesmo tempo em que ampliam as possibilidades de expressão e participação, também podem reforçar bolhas informacionais, nas quais os sujeitos entram em contato apenas com perspectivas que confirmam suas crenças, limitando o pensamento crítico.

Diante desses desafios, a escola assume um papel fundamental na formação de leitores críticos da realidade, capazes de navegar no ambiente digital de forma consciente e responsável. Isso implica desenvolver competências relacionadas à análise de fontes, à verificação de informações e à argumentação fundamentada. Mais do que nunca, a educação precisa formar sujeitos que não apenas consumam conteúdo, mas que sejam capazes de questioná-los e produzir conhecimentos de forma ética e reflexiva.

A construção da autonomia, portanto, não pode ser pensada de forma isolada das condições sociais e culturais em que os sujeitos estão inseridos. Ela exige um trabalho intencional, que articule práticas pedagógicas, relações democráticas e desenvolvimento de competências críticas. Nesse processo, o diálogo permanece como elemento central, pois é por meio dele que os sujeitos confrontam ideias, ampliam perspectivas e constroem novos significados.

Assim, o caminho da heteronomia à autogestão não é linear nem homogêneo, mas marcado por avanços, tensões e desafios. A autogestão, entendida como a capacidade de conduzir a própria aprendizagem e participação social, representa um estágio mais complexo da autonomia, no qual o sujeito não apenas pensa por si mesmo, mas também age de forma colaborativa e responsável em diferentes contextos.

Ao reconhecer a autonomia como construção coletiva e processual, a escola reafirma seu papel como espaço de formação integral, comprometido com o desenvolvimento de sujeitos

críticos, conscientes e capazes de intervir no mundo. Trata-se, em última instância, de promover uma educação que não apenas ensine conteúdo, mas que contribua para a formação de indivíduos capazes de pensar, decidir e agir com responsabilidade em uma sociedade cada vez mais complexa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscou-se problematizar e ampliar a compreensão da escola para além de sua concepção tradicional como espaço físico e transmissor de conteúdos. Partindo da ideia de escola como um ecossistema vivo de aprendizagem, foi possível evidenciar que os processos educativos se constituem, fundamentalmente, nas relações, nas interações e nas múltiplas linguagens que atravessam o cotidiano escolar. Essa perspectiva permitiu deslocar o foco da estrutura para o acontecimento, compreendendo a escola como um fenômeno dinâmico, em constante transformação, no qual sujeitos, saberes e contextos se entrelaçam na produção de sentidos.

No desenvolvimento do texto, destacou-se a importância de compreender a dimensão ontológica do “ser” e do “estar” no espaço escolar. A formação do sujeito foi abordada como um processo histórico, social e inacabado, no qual a autonomia se constrói progressivamente por meio do diálogo, da reflexão crítica e da participação ativa. Ao mesmo tempo, evidenciou-se que o ambiente físico e relacional não é neutro, mas atua como elemento formador, influenciando diretamente as experiências de aprendizagem. Assim, o sujeito se constitui no e pelo contexto, reafirmando a indissociabilidade entre identidade e experiência.

Em seguida, a discussão sobre as linguagens como ferramentas de construção do real possibilitou compreender a aprendizagem como um processo de significação mediado por diferentes formas de expressão. Ao incorporar a perspectiva dos multiletramentos, o artigo evidenciou a necessidade de reconhecer a pluralidade de linguagens verbal, digital, artística, corporal, matemática como modos legítimos de conhecer e interpretar o mundo. Nesse sentido, a linguagem foi compreendida não apenas como meio de comunicação, mas como condição para o desenvolvimento do pensamento e para a construção do conhecimento, em diálogo com as contribuições de Lev Vygotsky e Jean Piaget.

A reflexão sobre o caminho da autonomia reforçou a ideia de que educar não se resume a promover a independência funcional dos estudantes, mas envolve, sobretudo, a formação de sujeitos capazes de pensar criticamente, tomar decisões conscientes e agir de forma responsável. Nesse processo, o papel do professor foi ressignificado como o de mediador e interlocutor, cuja autoridade se fundamenta no diálogo e na construção coletiva do conhecimento, em consonância com a perspectiva de Paulo Freire. Também foram discutidos os desafios contemporâneos, especialmente aqueles relacionados ao impacto das tecnologias digitais e da desinformação, que exigem da escola um compromisso ainda maior com a formação crítica dos sujeitos.

Diante dessas reflexões, torna-se possível afirmar que a escola deve ser compreendida como um organismo vivo, em constante transformação. Assim como em um ecossistema, seus elementos – sujeitos, práticas, linguagens, saberes – estão em permanente interação, adaptando-se às mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Essa dinamicidade exige da escola uma postura aberta à reinvenção, capaz de repensar continuamente suas práticas, seus espaços e suas finalidades. Não se trata de abandonar sua função formativa, mas de ampliá-la, reconhecendo que educar é um processo complexo, relacional e profundamente humano.

Por fim, é fundamental reafirmar que o objetivo da escola não pode se restringir à formação de profissionais para o mercado de trabalho. Embora essa dimensão seja relevante, ela não esgota o sentido da educação. A escola é antes de tudo, um espaço de formação humana, no qual se constroem valores, identidades e modos de estar no mundo. Educar, nesse contexto, significa contribuir para a consolidação da humanidade do sujeito sua capacidade de pensar, sentir, dialogar, criar e agir com responsabilidade ética e social.

Portanto, ao reconhecer a escola como um ecossistema vivo de aprendizagem, abre-se a possibilidade de uma educação mais sensível à complexidade da vida contemporânea, comprometida não apenas com a transmissão de saberes, mas com a formação de sujeitos críticos, autônomos e plenamente humanos. Trata-se de um convite à reflexão e à ação: repensar a escola é, em última instância, repensar o próprio sentido de educar e de existir em sociedade.

REFERÊNCIAS

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

FONTANA, R. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FONTANA, Roseli. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil em Reggio Emilia**. Barcelona, Espanha: Editora Rosa Sensat-Octaedro, 2001.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias, ideias e filosofia da abordagem de Reggio Emilia**. Reggio Emilia: Reggio Children, 1998.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.