

PESQUISA, ENSINO, EXTENSÃO  
**PERSPECTIVAS  
FREIREANAS**



**ORGANIZADORES**

Hostina Maria Ferreira do Nascimento

Hélio Junior Rocha de Lima

Maria Cleoneide Soares

Hostina Maria Ferreira do Nascimento

Hélio Junior Rocha de Lima

Maria Cleoneide Soares

(Organizadores)

PESQUISA, ENSINO, EXTENSÃO  
**PERSPECTIVAS  
FREIREANAS**

Mossoró/RN, 2019



**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**

**Reitor**

Pedro Fernandes Ribeiro Neto

**Vice-Reitor**

Fátima Raquel Rosado Morais

**Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas**

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

**Chefe da Editora Universitária – EDUERN**

Anairam de Medeiros e Silva



**Conselho Editorial das Edições UERN**

Emanoel Márcio Nunes

Isabela Pinheiro Cavalcante Lima

Diego Nathan do Nascimento Souza

Jean Henrique Costa

José Cezinaldo Rocha Bessa

José Elesbão de Almeida

Ellany Gurgel Cosme do Nascimento

Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho

Wellington Vieira Mendes

**Diagramação:** André Duarte da Silva

**Capa e contracapa:** Hélio Junior Rocha de Lima

**Catálogo da Publicação na Fonte.**

**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Pesquisa, ensino, extensão: perspectivas freireanas/

Hostina Maria Ferreira do Nascimento, Hélio Junior Rocha de Lima, Maria Cleoneide Soares (Orgs.) – Mossoró – RN: EDUERN, 2019.

246p.

ISBN: 978-85-7621-255-3 (E-book)

1. Educação. 2. Ensino. 3. Perspectivas freireanas. 4. Paulo Freire. I. Nascimento, Hostina Maria Ferreira do. II. Lima, Hélio Junior Rocha de. III. Soares, Maria Cleoneide. IV. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. V. Título.

UERN/BC

CDD 370

**SUMÁRIO**

**APRESENTAÇÃO**

08

**PREFÁCIO**

10

**PARTE I: PESQUISA E PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE**

14

**PESQUISA COMO PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE**

15

*Hostina Maria Ferreira do Nascimento*  
*Francisca Erenice Barbosa da Silva*  
*Francirleide Monaliza Ferreira do Nascimento*

**O TEMPO-ESPAÇO DA PESQUISA NA ESCOLA: possibilidades e desafios**

33

*Maria Andreza do Nascimento*  
*Sara Cristina do Couto Silva*  
*Clarisse Wigna dos Santos de Oliveira*

**“O REI É MAIS BONITO NU”: (auto) formação do professor-pesquisador problematizador**

48

*Maria José de Melo Fernandes*  
*Lana Jersica Alves de Lima*  
*Kaline da Rocha Freire*

**CO-LABOR-AÇÃO: elaboração coletiva de estratégias de pesquisa**

68

*Antônia Batista Marques  
Sílvia Maria Costa Barbosa  
Maria Cleoneide Soares*

**ESTÁGIO NÃO É EMPREGO: experiências formativas e pesquisa em colaboração**

*Maria Cleonice Soares  
Leidiane Nogueira dos Santos Duarte*

**PARTE II: OS CÍRCULOS DE CULTURA ENTRE A PESQUISA, O ENSINO E A EXTENSÃO**

**O CÍRCULO DE CULTURA: partilhas iniciadas na problematização**

*Francisco Canindé de Moraes Costa  
Hélio Junior Rocha de Lima  
Débora Raquel Araújo Silva*

**O CÍRCULO DE CULTURA COMO DISPOSITIVO DA PESQUISA QUALITATIVA**

*Maria Cleoneide Soares  
Normândia de Farias Mesquita Medeiros  
Marly Medeiros de Miranda*

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: o “círculo de cultura” na sala de aula**

*Hélio Junior Rocha de Lima  
Mariana Crisóstomo Delfino de Brito  
Maria Taiza Naiara da Silva Luz*

**DITOS, BRINCOS E JOGOS POPULARES NO LÉ-FREIRE**

87

108

109

122

137

155

*Erika Leticia de Almeida Silva  
Janssen Klaus do Nascimento Dias e Xavier  
Elza Helena da Silva Costa Barbosa*

**PARTE III: ENSINO E EXTENSÃO: possibilidades pedagógicas em diálogo**

**LIBERDADE E AUTONOMIA: bases teórico-metodológicas da docência compartilhada**

*Sara Cristina do Couto Silva  
Maria da Conceição Araújo Nogueira  
Hostina Maria Ferreira do Nascimento*

**DIZER A SUA PALAVRA: discurso acadêmico e realidade popular**

*Zélia Cristina Pedrosa do Nascimento  
Juliani Suellem Kelly do Nascimento  
Maria Erivaneide da Silveira Oliveira*

**TRAMAS CONCEITUAIS: possibilidade de pensar, ensinar e aprender**

*Antonio Anderson Brito do Nascimento  
Hostina Maria Ferreira do Nascimento  
Karla Christiane de Góis Lira  
José Jailson de Almeida Júnior*

**COMPREENSÕES SOBRE O CURRÍCULO E INTERFACES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA ESCOLA EMANCIPATÓRIA**

*Islaneide Karla da Silva  
Thamires de Sousa Paiva  
Ariane Rochelle Mendonça*

170

171

185

198

210

**BUSCANDO FORMAS DE EXERCITAR NOÇÕES  
FREIREANAS EM ESPAÇOS EDUCATIVOS DI-  
VERSOS**

*Márcia Francione Sena do Nascimento*  
*Francisca Geise Varela da Costa*  
*Thalita Juliana de Freitas Meneses*

**APRESENTAÇÃO**

Este livro sistematiza parte da produção teórica do GEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Linguagens – em seu subgrupo formado pelos participantes do LEFREIRE – Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular –, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN. Tal produção resulta da ação-reflexão-ação sobre possibilidades de conexão entre a pesquisa, a extensão e o ensino.

Nos últimos seis anos, os integrantes do Programa de Educação Tutorial – PET Pedagogia participaram ativamente destes dois grupos, o que lhes permitiu ampliar sua formação acadêmica. A inserção de pesquisadores – professores e alunos – do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/FE/UERN potencializou esta formação pela construção coletiva do conhecimento entre a graduação e a pós-graduação. Este processo transparece na leitura dos diversos textos desta obra.

O livro está organizado em três partes que destacam, cada uma, reflexões em torno de cada um dos elementos do tripé pesquisa-extensão-ensino em conexão com os outros dois. Assim sendo, as reflexões teóricas e informações dos textos se complementam entre si e o seu conjunto, lido na sequência, revela a produção do grupo, compondo uma trama tecida a muitas mãos, daí o seu caráter temático.

A autoria dos capítulos reflete esta tessitura. Todos professores ou futuros professores, dos diversos níveis de ensino, alguns doutores,

outros mestres, mestrandos, especialistas, graduados ou graduandos, ensinando-aprendendo a escrever textos teóricos reflexivos sem renunciar da leveza da literatura, da poesia, da linguagem teatral, das imagens metafóricas.

O caráter coletivo que perpassa as ações do grupo perpassa também esta síntese. Entretanto, aos artigos é conferida a evidente autonomia de seus autores, pugnando a responsabilidade a ela inerente. Como toda produção teórica, esta síntese comporta incompletudes e inconclusões próprias do fazer humano. Sendo a produção do conhecimento uma espécie de “espiral ascendente”, os estudos aqui apresentados remetem a necessários aprofundamentos. Os conhecimentos sobre conceitos, habilidades e valores que vão sendo construídos no processo compõem a formação humana e pedagógica que todos anseiam.

Por fim, diante do espectro da ameaça ao direito à voz, acalenta e nutre a tênue lembrança da força de Marta Pernambuco, eterna professora e interlocutora que um dia desejou “Que a nossa coragem de ousar dialogar e buscar o conhecimento não esmoreça...”

### Os organizadores



## PREFÁCIO

Uma grande responsabilidade me foi atribuída: escrever o prefácio do livro *Pesquisa, ensino, extensão: perspectivas freireanas* que levaria a assinatura da professora Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco, uma das mais brilhantes intelectuais que pensou a educação em seus mais diversos prismas. Substituí-la, jamais! Mas a honradez de ser escolhida e de poder dar continuidade às suas ações e aos ensinamentos emociona e envaidece.

Escrever o prefácio de *Pesquisa, ensino, extensão: perspectivas freireanas* foi um momento de revisitações. Não aquelas revisitações que se limitam aos momentos marcados em relógios, tampouco as físicas, mas as revisitações de ideologias, de práticas e de construções de saberes. Já de início, o subtítulo reverbera um termo que se traduz em resistência e obstinação, apesar dessas atmosferas tão ameaçadoras e desprovidas de fundamentação intelectual que pairam sobre os nossos dias.

No corpo do livro, são apresentados catorze artigos, divididos em três partes – a primeira, *Pesquisa e problematização da realidade*, é constituída de cinco artigos que abordam a pesquisa, suas estratégias e reverberações na formação. A segunda, *Os círculos de cultura entre a pesquisa, o ensino e a extensão*, com quatro artigos, aborda a temática do Círculo da cultura associada a das partilhas na problematização, das pesquisas qualitativas, do ensino dialógico e das atividades extensionistas do LEFREIRE. Já a terceira parte, *Ensino e extensão: possibilidades*

*pedagógicas em diálogo*, vem com quatro artigos que versam sobre a docência compartilhada, o discurso acadêmico e a realidade popular, as tramas conceituais, o currículo e suas interfaces e o exercício da ação-reflexão-ação sobre noções freireanas.

O objetivismo e a clareza das temáticas tratadas em *Pesquisa, ensino, extensão: perspectivas freireanas* reportam o leitor – seja pesquisador, seja docente – aos primeiros momentos da estruturação das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores e seus desdobramentos, isso na década de 1980, em pleno processo de (re)democratização do Brasil, quando a luta pela melhoria da escola pública, as pressões dos sindicatos e dos movimentos sociais, aliadas às discussões realizadas por educadores e pesquisadores sobre educação pública e formação de professores vieram a convergir de uma maneira direta na Constituição de 1988 e na elaboração dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Educação Infantil, nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores e na publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, entre outros documentos.

Nos dias atuais – fotografados pelas temáticas desta publicação –, o exercício docente está intimamente associado à construção coletiva do projeto da escola; ao fazer pedagógico que compromete educadores, diretores, servidores e comunidade; ao cotidiano daquele professor que pensa, repensa, constrói, desconstrói, registra, ajusta e se ajusta ao longo do percurso profissional; e à intencionalidade desse mesmo professor em ampliar o universo cultural de todos os personagens envolvidos no processo educacional.

Quando se espalham os olhares críticos ao longo dos catorze artigos, surge um sem-número de reflexões sobre temas como: a indissociação entre a formação do professor, do pesquisador e do aluno; a construção da autonomia para assumir a construção do fazer pedagógico de maneira coletiva; a reflexão continuada; o conhecimento e a aprendizagem; e o envolvimento do formador, do professor e do aluno como sujeitos produtores do conhecimento, princípios defendidos por Freire em sua extensa obra.

*Pesquisa, ensino, extensão: perspectivas freireanas* registra as ideias e as atuações de 40 professores-autores levando em consideração as visões de mundo dos sujeitos que atuam nela; lembrando que a prática educativa sempre é argumentada por uma opção teórica – nem sempre coerente e consciente – mas, muitas vezes, com posturas aprendidas com os outros ao longo da vida e que se tece como uma trama com novas concepções, mesmo porque é difícil desatar os nós com velhos comportamentos e aprendizagens que já se incorporaram ao nosso cotidiano.

Aos leitores e leitoras, não será difícil discernir que o sujeito, como ser histórico-social, faz parte de uma determinada comunidade, que o conhecimento é construído nas relações sociais, que a realidade local é geradora de conteúdo, e que a dialogicidade, a construção coletiva e o processo de conscientização sintetizam as ideias de Paulo Freire.

Aos organizadores, também autores de alguns artigos desta publicação, haverá a certeza de que o registro das ações, das experiências e das problematizações apresentadas em *Pesquisa, ensino, extensão:*

*perspectivas freireanas* deixará sua valorosa contribuição para evidenciar ainda mais aquela resistência – já citada no início desta fala – nestes tempos e nos tempos que virão.

**Professora Doutora Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo**

Secretária de Educação a Distância – UFRN

Vice-líder do Grupo de Pesquisas Práticas Educativas em Movimento – GEPEM/UFRN

**Pesquisa e  
problematização  
da realidade**

# PESQUISA COMO PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE

Hostina Maria Ferreira do Nascimento

Francisca Erenice Barbosa da Silva

Francirleide Monaliza Ferreira do Nascimento

As discussões aqui desenvolvidas objetivam apresentar as bases teóricas e metodológicas da pesquisa com problematização da realidade, conforme são realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Linguagens – GEPEL em sua intersecção com o Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE, ambos da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN.

De caráter qualitativo, os estudos fundamentam-se em Paulo Freire. Os diálogos com sua obra são aqui subsidiados pelas discussões com alguns de seus interlocutores, principalmente Marta Pernambuco, Demétrio Delizoicov e José André Angotti. Baseiam-se, em especial, na compreensão do “inacabamento do ser e do saber” (FREIRE, 2005) e nos “Três Momentos Pedagógicos” (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002).

Nesta perspectiva, o principal dispositivo de construção de conhecimentos aqui estudado é o “Círculo de Cultura” (FREIRE, 2005; 2006) que inspira atividades do GEPEL/LEFREIRE na busca de promover a ação-reflexão-ação fundamentada em conceitos freireanos.

## Metodologia de pesquisa com problematização da realidade

A perspectiva freireana de problematização da realidade trata-se de um espaço-tempo de criação, formação de sujeitos cognoscentes, reflexivos e de ação sobre si e sobre o que acontece no seu entorno. O trabalho pedagógico com base no estudo e problematização da realidade evidencia-se pela investigação do universo temático dos educandos. A partir do levantamento sobre a realidade concreta do grupo são definidos os temas geradores que representam aspectos existenciais dos participantes, objetivando suscitar a problematização da situação vivida. Conforme Freire:

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isso tudo, de criação, exige dos seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. (FREIRE, 2005, p. 116)

A consideração da criação e do conhecimento como processos comporta a compreensão freireana do inacabamento do ser e do saber:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 2005, pp. 83-84)

A este respeito, Lima, Abreu e Duarte (2015) tecem uma discussão sobre os traços da abordagem existencialista de Sartre e Jaspers na discussão freireana sobre o inacabamento, entendendo-o “como um fenômeno inerente aos seres vivos”. Para tanto ressaltam a fala de Freire:

A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos somos nós, mulheres e homens, mais inconclusos são também as jabuticabeiras que enchem, na safra, o meu quintal de pássaros cantadores; inconclusos são estes pássaros como inconcluso é Eico, meu, pastor alemão, que me “saúda” contente no começo das manhãs. (FREIRE, 2005, p. 61 apud LIMA; ABREU; DUARTE, 2015, p. 228)

Destacam, ainda, a consciência humana do inacabamento como condição essencial para a libertação. E que esta se dá pela percepção da possibilidade histórica de ser e estar em constante processo de transformação e autotransformação.

Para Paulo Freire, esta consciência promove no homem a busca pelo “ser mais” que “[...] não pode realizar-se no isolamento, no

individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (FREIRE, 2005, p. 86). A consciência da incompletude e a constante busca de ser mais provocam no homem o desejo de agir para transforma a sua realidade.

Pensar o tempo presente na reflexão do passado e na projeção de um futuro, de um devir, assenta o inacabado na dinâmica problematizadora da realidade, instigando o homem a ativar o movimento educacional em um quefazer em refazimento permanentemente da práxis problematizada. (LIMA; ABREU; DUARTE, 2015, p. 229)

A possibilidade de agir para transformar impulsiona o homem a problematizar as situações que lhe são peculiares, permitindo a elaboração cada vez mais ampliada do conhecimento sobre a sua realidade, o que pode ser simbolizado pela imagem de um espiral ascendente. A partir desta compreensão, desenvolveu-se a dinâmica de produção do conhecimento fundamentada na perspectiva dialética ensinada por Freire e conhecida como “Três Momentos Pedagógicos”: o Estudo da realidade – ER, a Organização do conhecimento – OC e a Aplicação do conhecimento – AC (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002).

De acordo com os autores, a problematização inicial ou estudo da realidade – ER representa o estudo das situações reais em que os sujeitos da produção do conhecimento se inserem. A meta é problematizar os conhecimentos iniciais inerentes ao tema estudado, sejam científicos, populares ou prevalentes.

Segundo Nascimento, Pernambuco e Lima (2017), os conhecimentos prevalentes, cujo significado é mais forte existencialmente, se sobressaem quando são acionados para a explicação da realidade. Por estarem sedimentados, prevalecem em diversas situações e explicações, mesmo com o contato com novas informações.

Ao refletir sobre o diálogo em Freire e sua possibilidade de contribuição a diversas áreas de produção do conhecimento, Angotti, Delizoicov e Pernambuco (2002) afirmam como característica do ER que o ponto culminante da problematização é fazer com que o educando sinta necessidade de aquisição de conhecimentos que ainda não detém.

Na OC, os conhecimentos selecionados como necessários à compreensão dos temas e da problematização inicial são sistematicamente estudados com a orientação do educador.

A problematização inicial apresenta situações reais que os alunos conhecem e precisam e que estão envolvidas nos temas, embora também exijam para interpretá-las, a introdução dos conhecimentos contidos nas teorias científicas. [...] a meta é problematizar o conhecimento que os alunos vão expondo, de modo geral, com base em poucas questões propostas relativas ao tema e as situações significativas, questões inicialmente discutidas num pequeno grupo, para, em seguida, serem exploradas as posições dos vários grupos com toda a classe, no grande grupo. (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002, p. 200)

Ainda sobre a OC,

Os conhecimentos selecionados como necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são sistematizados e estudados, neste momento, sob a orientação do professor. As mais variadas atividades são, então, empregadas de modo que o professor possa desenvolver a conceitualização identificada como fundamental para uma compreensão científica das situações problematizadoras. (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002, p. 201)

A Aplicação desse conhecimento produzido – AC aborda sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno para analisar e interpretar as situações iniciais que determinam o estudo e outras que podem surgir durante o processo.

Destina-se, sobretudo, a abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinam seu estudo como outras situações que, embora não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, podem ser compreendidas pelo mesmo conhecimento. Do mesmo modo que no momento anterior, as mais diversas atividades devem ser desenvolvidas buscando a generalização da conceitualização que já foi abordada e até mesmo formulando os chamados problemas abertos. É o potencial explicativo e conscientizador das teorias científicas que precisa ser explorado. (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002, p. 202)

A meta, de acordo com os autores, é o uso articulado da estrutura do conhecimento científico com as situações significativas envol-

vidas no tema. Para entendê-las, é preciso explorar o potencial explicativo da teoria científica.

Embora tenha se originado da ação-reflexão-ação sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, a metodologia dialógica dos três momentos não se restringe apenas ao trabalho pedagógico em sala de aula e à formação de professores. Eles também podem orientar atividades de investigação científica, atividades de interação na comunidade escolar (pais – alunos – educadores), atividades junto a movimentos sociais organizados, a produção de textos e livros teóricos e didáticos e desencadear políticas educacionais para as redes de ensino. (GOUVÊA da SILVA, 2004; PERAMBUCO, 1993 apud NASCIMENTO, 2011, p. 76)

A compreensão da possibilidade de “transposição didática” da dinâmica dos Três Momentos Pedagógicos para diversas áreas da produção do conhecimento ampliou a percepção coletiva do GEPEL/LEFREIRE sobre os caminhos que pode trilhar a pesquisa acadêmica, pois metodologias inovadoras podem servir como base para problematizar e construir conhecimentos na pesquisa.

Nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo até agora, a problematização partiu do estudo sociocultural da realidade a ser pesquisada, da descrição de um fenômeno ou de relatos de experiência (NASCIMENTO; PERAMBUCO; LIMA, 2017).

Figura 1: Estudo da Realidade



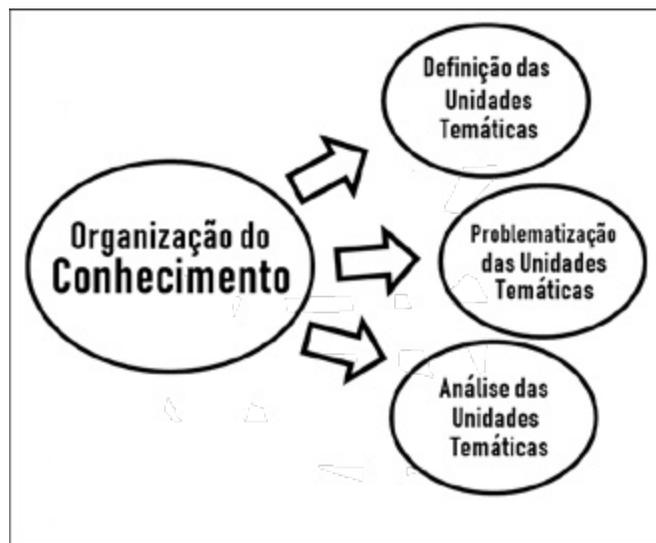
Fonte: Hostina Nascimento

O levantamento feito no ER permite a identificação de possíveis “situações-limites” que exigem o exercício da “redução temática” (FREIRE, 2005). Nas pesquisas referidas neste texto, este exercício está voltado para o objeto de estudo e resulta na definição de unidades temáticas a serem problematizadas à luz da teoria.

As unidades temáticas são problematizadas através de diversos dispositivos construídos coletivamente. O diálogo entre o produto das atividades coletivas e os fundamentos teóricos ajuda a estudar as questões problematizadoras das unidades temáticas e, assim, ir construindo coletiva e paulatinamente as relações entre os fenômenos que compõem a parcela da realidade que está sendo estudada. (NASCIMENTO; PERAMBUCO; LIMA, 2017, p. 58)

O levantamento e a definição de situações significativas relativas ao problema de pesquisa, a serem estudadas, gera as unidades temáticas gerais ou iniciais que, conseqüentemente, suscitam questionamentos a serem problematizados individual e/ou coletivamente, exigindo o estudo teórico e a organização e sistematização dos conhecimentos já existentes e a construção de novos a serem sistematizados e aplicados, numa perspectiva contínua do diálogo, da ação-reflexão-ação.

Figura 2: Organização do Conhecimento



Fonte: Hostina Nascimento

No processo da OC, os conhecimentos prevalentes têm importante significado, pois como são os primeiros a vir à tona, precisam ser levados em consideração para que sejam localizadas neles as situa-

ções-limite submersas. A sua emersão e problematização produzirá novos conhecimentos que contribuirão para a conseqüente transformação da realidade estudada.

Situações Limites são problemas significativos cuja fala de quem os vive revela o limite da compreensão de suas contradições pela percepção de que só existem para eles soluções isoladas e pontuais. Seu desvelamento exige conhecimentos a serem acionados a partir da visão externa dessas contradições e da organização dialógica da prática educativa. (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017, p. 55)

Em consonância com Paulo Freire, Nascimento (2011, p. 152) afirma que “Situações-limites são dificuldades que os sujeitos identificam individual ou coletivamente em sua realidade, que, à primeira vista, parecem obstáculos intransponíveis, mas, com os quais é inconcebível prosseguir convivendo de maneira harmônica”. Para Freire, elas aparecem, inicialmente, como “[...] determinantes históricas, esmagadoras em face das quais não lhes cabe [aos sujeitos] outra alternativa senão adaptar-se” (FREIRE, 2005, p. 108 apud NASCIMENTO, 2011, p. 55).

Enquanto está aderido à realidade imediata, o ser humano tem dificuldade de perceber, “mais além delas e em relação com elas, o ‘inédito viável’ ” (FREIRE, 2005, p. 108; 2006, p. 39 apud NASCIMENTO, 2011), ou seja, a possibilidade de emergir pela ação-reflexão-ação. O processo de problematização da realidade é uma das possibilidades para esta emersão. Neste processo, a compreensão paulatina do inédito viável possibilita entender as situações-limites

como fronteiras entre e “o ser e o mais ser” (FREIRE, 2005, p. 109). Vistas nesta perspectiva, elas podem ser consideradas como “dimensões concretas e históricas” (FREIRE, 2005, p. 104) desafiadoras para as quais podem se voltar as ações humanas.

A partir destes pressupostos, a problematização da realidade como fundamentação teórica e metodológica na pesquisa em educação é um processo que, partindo da realidade dos envolvidos, provoca ao grupo pesquisador possibilidades individuais e coletivas de produção do conhecimento.

A problematização da realidade pode funcionar como uma eficiente ferramenta de investigação científica, pois permite ao pesquisador desenvolver condições de, agindo sobre a realidade, construir conhecimentos que ajudem a desvendá-la e buscar possibilidades de transformação. (NASCIMENTO, 2011, p. 51)

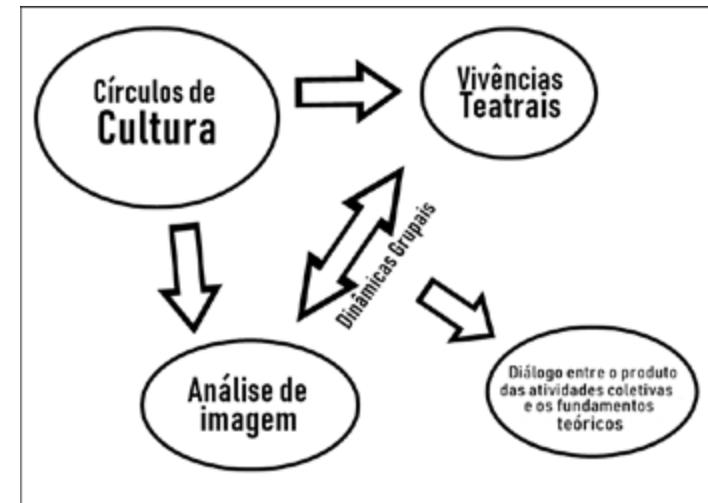
Os “Círculos de Cultura” (FREIRE, 2005; 2006) são importantes dispositivos problematizadores para a pesquisa e a produção do conhecimento.

Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o coordenador de debates. Em lugar da aula discursiva, o diálogo. Em lugar do aluno passivo, o participante de grupo. Em lugar dos programas alienados, programação “reduzida e modificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 2006, p. 111)

A ideia do círculo de cultura como dispositivo problematizador na pesquisa inspira-se na compreensão dialética e dialógica de Paulo

Freire. Busca interpretar, na prática, a teoria estudada nas principais obras do autor, compreendendo seus principais conceitos, na busca pela apreensão de conhecimentos sobre o objeto de estudo.

Figura 3: Dispositivos de Produção de Conhecimentos na Pesquisa



Fonte: Hostina Nascimento

Os círculos de cultura promovidos pelo GEPEL/LEFREIRE, voltados para atividades de pesquisa e extensão, permitem aprendizagens significativas sobre a vida e sobre os objetos de estudo pesquisados. As dinâmicas grupais são realizadas principalmente através da vivência do teatro e da análise de imagens. O diálogo entre o produto das atividades coletivas e os fundamentos teóricos desenha e dá forma à produção de conhecimentos científicos, atendendo aos objetivos propostos e à problematização do objeto de estudo.

Dentre os círculos do GEPEL/LEFREIRE, o realizado na comunidade rural de Cacimba Funda, em Aracati, no Ceará foi o pioneiro nas pesquisas acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/FE/UERN. Nessa pesquisa, que produziu a dissertação intitulada “A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico: Contribuições da Educação Popular à Constituição da Escola do/no Campo” (SILVA, 2018), o relato da experiência de elaboração coletiva do projeto político pedagógico de uma escola do campo, vivenciada pela pesquisadora-mestranda, foi o ponto de partida do ER que permitiu a definição das unidades temáticas voltadas para o objeto estudado. Estas foram problematizadas no círculo realizado com participantes da experiência.

Olhar o produto dos círculos de cultura permite definir e problematizar novas unidades temáticas a partir das unidades temáticas gerais. Aqui, novamente, se manifesta o caráter dialético dos três momentos pedagógicos: a aplicação de conhecimentos construídos para reelaboração ou elaboração de novas temáticas. (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017, p. 59)

O processo de produção de conhecimentos teórico-práticos desenvolvido nos círculos resulta na definição de unidades temáticas mais específicas para a pesquisa. A decomposição e a recomposição das informações recolhidas permitem o desvelamento cada vez mais significativo de aspectos do extrato da realidade objeto de estudo da pesquisa, bem como da própria problematização sobre ele. Este processo acontece na interação entre os momentos de produção coletiva, junto aos colaboradores, e os individuais, vividos pelo pesquisador.

A vivência do círculo de cultura aporta contribuições importantes a quem a experimenta, entre elas, a pessoal, a acadêmica e a social.

A pessoal, porque cada integrante traz e leva para si conhecimentos, seja na interação, na amizade ou na emoção. É um processo de construção intrapessoal e interpessoal de base sólida que pode permear toda a vida dos participantes.

A acadêmica, pela percepção concreta da indissociabilidade entre teoria e prática, uma alimentando a outra. Os estudos e discussões nas rodas de conversa (círculos), seja nas comunidades, seja nas salas de aula da academia, são espaços-tempos de produção do conhecimento, bem como atuam como procedimentos metodológicos para a pesquisa acadêmica.

E a social, porque ao problematizar, ao olhar o sujeito e ao dialogar com a comunidade, permite a criação de possibilidades de superação de situações-limites, de ruptura com a “consciência ingênua” e de promoção do “ser mais” (FREIRE, 2005).

O círculo de cultura é um eficiente dispositivo de organização do conhecimento – OC. Nas pesquisas, durante o processo desta organização, a avaliação constante das estratégias de problematização permite ajustar ou redefinir as unidades temáticas. A aplicação do conhecimento – AC resultante deste processo envolve sínteses e generalizações e, numa perspectiva de “espiral ascendente”, inaugura novos conhecimentos.

Figura 4: Aplicação do conhecimento na pesquisa



Fonte: Hostina Nascimento

As sínteses são formas de realizar a aplicação dos conhecimentos construídos nas pesquisas. Segundo Nascimento, Pernambuco e Lima (2017), elas podem ser feitas a partir da elaboração de tramas, mapas conceituais e quadros, buscando a superação da escrita linear e permitindo a ligação entre as unidades temáticas.

Como dispositivos dialéticos de análise e síntese, as tramas, os mapas e os quadros, elaborados em grupo e individualmente, são um exercício de reflexão teórica e de metarreflexão.

### Considerações finais

O caráter ético e rigoroso da pesquisa exige a criação de caminhos metodológicos e a realização de escolhas que permeiam e permi-

tem a elaboração criativa do conhecimento. A riqueza desta vivência está no exercício da autonomia intelectual.

A realização da pesquisa como problematização da realidade acontece de forma dialética em movimentos contínuos e cada vez mais complexos. Cada etapa pode exigir elementos, problematizações e conhecimentos já parcialmente organizados nas etapas anteriores. O conhecimento se organiza nas conexões entre as etapas da pesquisa, como numa “espiral ascendente” em que cada círculo da espiral, num movimento de progressão ascendente, retorna “ao início” do processo de construção do conhecimento, mas sempre num nível mais elevado.

A compreensão do valor da contribuição da epistemologia freireana para problematizar e construir conhecimentos sobre a realidade amplia as possibilidades de realização da pesquisa qualitativa de maneira dialógica, dialética, crítica e criativa na perspectiva da formação reflexiva voltada para a ação e a transformação.

### Referências

ANGOTTI, José André; DELIZOICOV, Demétrio; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Sandra Maria Borba. **O ato pedagógico como ato gnosiológico em Paulo Freire: Ensinar como uma aventura criadora**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências

Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese (Doutorado em Educação). Natal, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOUVÊA da SILVA, Antônio Fernando. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese (Doutorado em Educação – Área de Concentração – Currículo). São Paulo: PUC/SP, 2004.

LIMA, Hélio Júnior Rocha de; ABREU, Vera Lúcia de; DUARTE, Diana Dayane Amaro de Oliveira. O inacabado e a existência: a raiz e a seiva da educação. *In* SOUSA, Ana Teresa Silva; ARAÚJO, Hilda Mara Lopes; GUEDES, Neide Cavalcante (orgs.). **Investigação em Educação**. Teresina/Fortaleza: Impresse, 2015. pp. 228-237

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores**. 2011. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14362/1/HostinaMFN\\_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14362/1/HostinaMFN_TESE.pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2017.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; PERNAMBUCO, Marta

Maria Castanho Almeida; LIMA, Hélio Junior Rocha de. O tema e a problematização da realidade como metodologia da pesquisa participativa. *In* RIBEIRO, Mayra R. F; AMORIM, Giovana C. C; NASCIMENTO, Hostina M. F. (Orgs.). **Docência e Formação: Perspectivas Plurais na Pesquisa em Educação**. Curitiba: CRV, 2017. pp. 51-66

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Quando a troca se estabelece. *In* PONTUSCHKA, Nádia (org.) **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1993. pp. 19-36

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. A construção do programa escolar via tema gerador. *In* PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; PAIVA, Irene Alves de (orgs.). **Práticas coletivas na escola**. Campinas/SP: Mercado de letras, 2013. pp. 55-72

SILVA, Francisca Erenice Barbosa da. **A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico: Contribuições da Educação Popular à Constituição da Escola do/no Campo**. Mossoró. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Mossoró/RN, 2018.

# O TEMPO-ESPAÇO DA PESQUISA NA ESCOLA

## possibilidades e desafios

Maria Andreza do Nascimento

Sara Cristina do Couto Silva

Clarisse Wigna dos Santos de Oliveira

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2018b, p. 30)

A aproximação constante entre as instituições de ensino superior e da educação básica tem muito a contribuir no sentido de fomentar e possibilitar a construção significativa do conhecimento. Diante da constatação desta necessária colaboração, a pesquisa “Possibilidades e desafios da pesquisa-formação na interface entre o ensino de graduação e a escola”, institucionalizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Gradua-

ção da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – PROPEG/UERN<sup>1</sup>, teve como objetivo colocar em discussão as potencialidades e os desafios da interação entre a escola pública e a universidade através da pesquisa.

A pesquisa, de caráter qualitativo, teve como base teórico-metodológica a problematização da realidade, baseada no pensamento de Paulo Freire e de alguns de seus interlocutores: Marta Pernambuco, Demétrio Delizoicov, José André Angotti. As reflexões foram potencializadas através da realização de uma roda de conversa inspirada nos “círculos de cultura” (FREIRE, 2018a), junto ao Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE em sua intersecção com o GEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Linguagens, ambos da Faculdade de Educação – FE/UERN.

As discussões da roda de conversas trouxeram à tona inúmeras situações que perpassam a relação entre as duas instituições no que diz respeito à necessidade de uma maior aproximação a fim de ampliar o atendimento a demandas tanto da escola quanto da universidade.

### **Pesquisa como problematização da realidade: os Três Momentos Pedagógicos**

Os desafios da aproximação entre as instituições de ensino superior e as escolas contribuem para a construção da ideia de que a uni-

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi realizada entre 2017 e 2018, coordenada pela Professora Doutora Hostina Maria Ferreira do Nascimento que também orientou este texto.

versidade produz conhecimento e a escola o reproduz, reforçando ainda mais um distanciamento hierárquico entre as instituições (NASCIMENTO, 2011). Para ultrapassar esta compreensão limitada e limitante, a universidade precisa ‘ultrapassar seus muros’ e partilhar mais ainda os conhecimentos que produz, enquanto que a escola precisa enfrentar o desafio de sistematizar os conhecimentos cotidianamente nela produzidos. Apesar de algumas situações apresentarem-se como fatores que dificultam esta aproximação, por meio da pesquisa é possível e necessário investir esforços para fomentar esta relação em benefício de ambas.

Para contribuir com este esforço, a pesquisa como problematização da realidade fundamentada em Paulo Freire propõe o direcionamento das atenções para a construção dos conhecimentos por meio da participação e do diálogo entre os diversos sujeitos. Neste sentido, observar, indagar, questionar e refletir são atitudes que precisam se desenvolver de forma coletiva e contínua através da ação-reflexão-ação.

Promover o diálogo entre as vivências e as teorias requer o conhecimento minucioso da situação a ser estudada. No que diz respeito à pesquisa produzida pela universidade, diante da importância de conhecer e contribuir para a escola, faz-se necessário o contato com essa realidade e a participação em sua dinâmica interna e suas práticas, o que pode ser feito através da problematização permitida pelos Três Momentos Pedagógicos: o Estudo da Realidade – ER, a Organização do Conhecimento – OC e a Aplicação do Conhecimento – AC (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002), organizadores fundamentados no pensamento de Paulo Freire sobre a educação dialógica através da utilização de temas geradores (FREIRE, 2018a).

O ER se volta para a busca de situações-limites percebidas da realidade que serão problematizadas no OC à luz dos conhecimentos históricos, sociológicos e culturais sistematizados para construção de novos conhecimentos que serão aplicados (AC) no estudo de novas realidades. (NASCIMENTO, 2018, p. 12)

A dinâmica de conhecer a realidade, organizar o conhecimento e aplicá-lo ao estudo de novas realidades pode orientar pesquisas que presam pelo diálogo e a troca de conhecimentos entre a universidade e a escola. A pesquisa aqui referida foi desdobramento de outras duas realizadas coletivamente por alunos do Curso de Pedagogia, membros do Programa de Educação Tutorial – PET<sup>2</sup>. Nelas, o ER constou do levantamento do contexto das escolas e dos locais em que estavam situadas através de entrevistas, observação direta e análise do documento do seu projeto político-pedagógico. Ao mesmo tempo, a observação participante permitiu o conhecimento mais aprofundado do trabalho desenvolvido em sala de aula.

O ER permite a definição do tema gerador do estudo ou da pesquisa que se está propondo. Com as informações coletadas pelo ER nas duas pesquisas realizadas entre 2016 e 2017 foram definidas as “unidades temáticas” (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017) que auxiliaram os pesquisadores a definirem as problematizações a serem

<sup>2</sup> O projeto “Possibilidades da pesquisa-formação na interface entre a pós-graduação, a graduação e a escola” foi institucionalizado pelo Edital N° 06/2014 do Fluxo Contínuo para Institucionalização de Projetos da PROPEG/UERN. Concomitantemente e com os mesmos objetivos, o projeto “Possibilidades da pesquisa-formação na interface entre o ensino de graduação e a prática pedagógica na escola” foi institucionalizado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UERN entre 2016 e 2017.

feitas através de reflexões individuais e coletivas para a organização do conhecimento – OC.

Uma das unidades temáticas resultou da percepção da dificuldade de leitura e escrita de alunos do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental de turmas em que foi feita a observação participante, situação apresentada por educadoras de uma das escolas participantes da pesquisa. Para problematizá-la foi necessário realizar estudos com o intuito de organizar os conhecimentos dos pesquisadores sobre a alfabetização.

O intuito da organização do conhecimento é a reestruturação dos saberes, exercício que contribui para a diminuição do distanciamento entre a teoria e a prática. A organização das informações percebidas e partilhadas é alcançada por meio das reflexões desenvolvidas na fusão com a teoria já existente.

A organização dos conhecimentos (OC) é o estudo das questões da problematização fundamentado teoricamente. E a aplicação dos conhecimentos (AC) permite que características gerais do conhecimento construído possam ser aplicadas à compreensão de outros conhecimentos, fenômenos e situações. (NASCIMENTO; PERAMBUCO; LIMA, 2017, p. 54)

Neste sentido, a organização dos conhecimentos na pesquisa se deu de diversas formas, desde a compreensão mais aprofundada da realidade da escola, a aprendizagem dos pesquisadores quando aos níveis de alfabetização, até como fazer pesquisa problematizando a realidade.

A aplicação dos conhecimentos organizados – AC deu-se atra-

vés da realização, pelos pesquisadores, de atividades de diagnóstico e alfabetização com vistas a contribuir de alguma forma com a escola e aprender nela e com ela novos conhecimentos que seriam aplicados em novas situações.

A este respeito, os pesquisadores puderam elaborar conhecimentos sobre os desafios de fazer pesquisa na escola, pois o tempo necessário para que organizassem seus conhecimentos teórico-práticos sobre a alfabetização dificultou a conclusão das atividades que se propuseram a realizar nas turmas observadas pela pesquisa entre 2016-2017, o que lhes revelou a dificuldade de alinhamento entre o tempo da produção do conhecimento nas duas instituições, especialmente quando se pesquisa na perspectiva dos Três Momentos Pedagógicos, pois embora se chamem momentos, esta “dinâmica de elaboração do conhecimento” (NASCIMENTO; PERAMBUCO; LIMA, 2017) precisa ser compreendida para além de uma sequência de atividades ou etapas. No processo da pesquisa, a qualquer instante pode ser necessário retomar um aspecto já abordado para dar conta de questões e produzir respostas, ainda que temporárias. Esta percepção desencadeou alguns questionamentos que motivaram a pesquisa realizada entre 2017-2018, cujas reflexões estão a seguir esboçadas.

### **Círculo de cultura: a relação entre a universidade e a escola**

Para problematizar as possibilidades e os desafios da pesquisa realizada na escola, foi posto em prática um dispositivo inspirado nos círculos de cultura freireanos junto ao Grupo de Extensão LEFREIRE.

O círculo de cultura tem a característica peculiar de promover o diálogo entre os participantes.

Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras” o Coordenador de Debates. Em lugar da aula discursiva, o diálogo. Em lugar do aluno passivo, o participante de grupo. Em lugar dos programas alienados, programação “reduzida e modificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 2006, p. 111)

Nos círculos do LEFREIRE, ao início, o mediador apresenta a proposta da atividade e deixa claro que todos os sujeitos têm saberes construídos e nenhum se sobrepõe ao do outro, pois todos têm algo a ensinar assim como todos têm algo a aprender, tornando o momento de partilha do conhecimento horizontal e democrático.

O círculo realizado, intitulado ‘A relação entre a universidade e a escola’, contou com a participação de discentes de graduação e mestrado e professores da educação básica e do ensino superior. Como disparador da conversa foram distribuídas algumas fichas com afirmações e questionamentos provocativos, como por exemplo “A escola muda em virtude da pesquisa” “As políticas públicas mudam a escola”; “Pesquisador é pesquisador! Professor é professor!”; “O autor cria a teoria. O professor a reproduz”, dentre outras, que impulsionaram a partilha de saberes dos que estavam presentes.

Ouvir vozes que compõem os segmentos estudados foi importante para fomentar o debate. Neste sentido, uma mestranda em educação, servidora de uma escola pública, argumentou sobre a importância de a universidade conhecer a escola.

Não é sempre que o conhecimento produzido na universidade serve para a escola, justamente por causa desse distanciamento que há da universidade para com a escola. Eu posso muito bem falar sobre a escola, né? Eu vou ter um comentário distanciado, mas para fazer isso eu preciso estar na escola conhecendo a escola e me colocando no lugar de quem está lá realmente. Porque uma coisa é eu ver isso distante, e outra coisa é estando lá dentro. (Mestranda em Educação, 2017)

Por vezes os projetos de pesquisa não correspondem à realidade da escola pelo não conhecimento do seu cotidiano e por não terem sido elaborados juntos aos que a fazem. A falsa hierarquização de saberes na qual uma instituição é o ‘cérebro’ que planeja e a outra as ‘mãos’ que executam dificulta a construção de um projeto que seja efetivo e eficaz.

Se pararmos para refletir sobre esta analogia, o cérebro toma decisões a partir de mãos que palpam, sentem a textura, a temperatura. Então, não podemos dizer que um é mais importante que o outro, mas que, em conjunto, são capazes de realizar importantes ações.

As atividades que foram desenvolvidas em conjunto entre a universidade e escola me fizeram pensar um pouquinho mais no meu fazer. E quando eu reflito sobre o meu fazer, eu vou ser uma pessoa diferente, eu vou agir de uma forma diferente. Então, eu acho que há a necessidade de caminharem juntas para que nem uma nem outra sejam meramente reprodutoras e sim que produzam conhecimento. (Supervisora de uma escola pública, 2017)

Neste sentido, destaca-se a importância de o professor estar em

constante reflexão sobre sua prática, pois é através deste exercício que ele irá buscar meios de transformar a sua realidade. A fala da Supervisora revela o potencial do trabalho conjunto entre a escola e a universidade, pois por meio deste trabalho de parceria ela fortaleceu o exercício de ação-reflexão-ação sobre sua prática.

Deste modo, conhecer e vivenciar a realidade com a qual propõe uma aproximação é primordial para a efetivação de projetos de pesquisa. Não faz sentido a elaboração de proposições que não correspondam a demandas, tampouco a elaboração de projetos sem as ‘vozes’ e os anseios daqueles que compõem a escola. De fato, a carência de diálogo entre a universidade e a escola ratifica a ideia errônea de que “a teoria é uma coisa e a prática é outra”.

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é a ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e a prática é reflexão e ação. Não pode reduzir-se [...] ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. (FREIRE, 2018a, p. 70)

A realização de pesquisas que se preocupem em reunir membros da universidade e da escola e posicionem todos os envolvidos no patamar de pesquisadores tende a contribuir para o envolvimento e fortalecimento desta relação interinstitucional. O diálogo horizontal possibilita a construção do conhecimento e, na medida em que as instituições passam a refletir em conjunto, oportunizam os múltiplos olhares diante

de uma mesma realidade, o que contribui para consolidar a percepção da relação existente entre a teoria e prática durante o processo da construção do conhecimento.

As políticas públicas mudam a escola? Sim, mudam as escolas públicas. Muitos projetos que chegam são excelentes como, por exemplo, o PIBID [...], o Mais Educação [...]. Mas eu acho que as políticas públicas deveriam partir da escola. [...] se houvesse primeiro o estudo no ‘chão da escola’ e só então levassem as discussões para serem debatidas e planejadas, as políticas públicas [...] iriam atingir a gente diretamente. (Coordenadora Pedagógica de uma escola pública, 2017)

Os participantes do círculo questionaram a elaboração de projetos de pesquisa, bem como de políticas públicas, fora da escola argumentando que os professores têm total capacidade para planejar e elaborar projetos a serem realizados por eles mesmos em virtude do seu conhecimento sobre a realidade na qual atuam, o que lhes fornece propriedade e autoridade para opinar e elaborar propostas a serem implementadas na escola.

Outro desafio destacado foi a presença de pesquisadores no ambiente escolar. Justificadas pela frequente ausência do retorno de dados das pesquisas que possam elevar a qualidade do trabalho pedagógico, muitas escolas resistem a receber e contribuir com os pesquisadores. Diante da ausência de *feedback*, muitas escolas passam a não atribuir sentido aos projetos propostos pelas universidades já que se doam ao abrir o seu espaço, ao colaborar com a cessão de informações, porém, encerrada a pesquisa, se finda a possibilidade de encontrar respostas e

soluções para os problemas enfrentados. Este tema fomenta o debate entre os dois lados:

A escola nos cobra o retorno, reconhecemos o nosso erro quanto a isso, mas o problema é que as vezes acontece de não sabermos como. De como conciliar os nossos estudos daqui com os da escola, de estar na escola e ao mesmo tempo aqui, de responder às questões que aparecem na escola e às questões que aparecem aqui. É complicado! (Aluna do Curso de Pedagogia, 2017)

Um dos aspectos que dificultam a real efetivação da pesquisa entre as duas instituições é o tempo, visto que a escola necessita de respostas imediatas para suas demandas e a universidade, além da necessária reflexão que exige a pesquisa, precisa dedicar-se ao ensino e à extensão, o tripé que sustenta o ensino superior.

O pesquisador necessita de um intervalo para a construção dos seus conhecimentos que é divergente do tempo da escola. Este fenômeno muitas vezes resulta num impasse para o pesquisador sobre como fazer para atender às demandas da universidade e da escola concomitantemente. Quanto à produção sistemática,

A universidade tem um tempo, digamos assim, cronológico destinado a se produzir o conhecimento. Aliás, eu diria que todo o tempo da universidade é buscando isso: a produção de conhecimento sistematizado de forma, digamos assim, planejada. Vocês sentam, vocês param e planejam como vão produzir o conhecimento, a respeito de qual objeto de estudo esse conhecimento teórico vai ser produzido. (Professora da rede pública de Mossoró, 2017)

Não há um caminho único para a produção e sistematização do conhecimento. Cada escola, cada universidade e cada pesquisa tem suas singularidades e, utilizando-se do diálogo, poderão ser definidas soluções. Com relação à educação e à formação de professores,

Além de entender a diferença entre os tempos da produção do conhecimento que acontece na ação educativa e da sistematização destes conhecimentos através da pesquisa, é preciso também tentar entender a relação complexa e multifacetada que envolve a universidade e a escola (NASCIMENTO, 2011, p. 26)

Neste sentido é possível afirmar que tanto na universidade quanto na escola há pesquisa, porém em contextos e situações diferentes. Ao resolver situações específicas na sala de aula, por exemplo, os professores estão potencialmente realizando pesquisa, pois têm que pausar a sua rotina, por menor que seja o tempo disponível, para relacionar seus conhecimentos teóricos e saberes experienciais já construídos com a realidade vivenciada. À medida que criam momentos específicos, individuais ou coletivos, para refletir sobre decisões, escolhas, ações, atitudes e sobre as teorias que as fundamentam, constroem conhecimentos que podem trazer transformações para seu fazer e seu pensar docente.

Para Freire (2018b), a *práxis* se dá através da ação-reflexão-ação mediante a busca pela transformação da realidade. Sendo assim, a escola pode ser estimulada a exercitar esta ação intrínseca ao seu “que-fazer” já que diariamente pode transformar suas dificuldades em potencialidades caso invista na busca pela problematização de sua rotina tendo, como uma importante aliada, a universidade.

Portanto, é possível à universidade realizar satisfatoriamente pesquisa na escola desde que esteja em contato direto com esta para conhecer de perto o seu contexto e os problemas que a cercam. Como resultado desta aproximação poderão ser elaborados projetos que sejam realmente efetivados, com repercussão positiva para as duas instituições. Esta é uma forma de garantir, também, a valorização dos conhecimentos de forma horizontal, igualitária, sem diferenciação ou grau de importância.

### Considerações finais

A problematização da realidade é uma ferramenta fundamental para o entendimento da escola visto que para contribuir para sua transformação faz-se necessária a compreensão do seu espaço-tempo. Não faz sentido planejar inúmeras atividades de intervenção sem o conhecimento mínimo do cotidiano escolar, baseado em teorias genéricas que não captam as singularidades desse lugar.

A efetivação da pesquisa na escola se dá através do diálogo comprometido e problematizador na coletividade. Apesar do reconhecimento do desafio de fazer este diálogo acontecer, devido a incongruência dos tempos e sobrecarga de tarefas existentes na universidade e na escola, é necessário a ambos os segmentos empreender esforços para contribuir para a eliminação da sobreposição da teoria em relação à prática.

A pesquisa como problematização da realidade, enquanto práti-

ca reflexiva, requer um tempo-ação diferente na escola pela celeridade no atendimento de suas demandas devido à dinâmica veloz que permeia seu cotidiano. Ao mesmo tempo, esta dinâmica exige dos educadores a criação de espaços-tempos propícios à sistematização dos conhecimentos ali produzidos.

Ambas instituições têm percebido a necessidade de aproximação visto que teoria e prática precisam ser tratadas como um binômio. Ainda há muito a ser pensado e investido para que se fomente a necessária relação entre a universidade e a escola, porém é primordial diagnosticar a emergente necessidade de reduzir a carência desta aproximação. A escola está repleta de situações que merecem ser pesquisadas e são ideais para que a universidade possa desenvolver e transformar os conhecimentos que produz.

### Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 17<sup>o</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 66<sup>o</sup> Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56<sup>o</sup> Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; LIMA, Hélio Junior Rocha de. O tema e a

problematização da realidade como metodologia da pesquisa participativa. *In*: RIBEIRO, M. R. F.; AMORIM, G. C. C.; NASCIMENTO, H. M. F. (Orgs). **Docência e formação**: perspectivas plurais na pesquisa em educação. Curitiba: CRV, 2017. pp. 51-65

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de Ação-Reflexão-Ação**: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação de professores. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2011. (Tese de Doutorado)

NASCIMENTO, Maria Andreza do. **Pesquisa e produção do conhecimento na relação entre a universidade e a escola**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Educação. Departamento de Educação, Mossoró/RN, 2018. (Monografia de Graduação)

## “O REI É MAIS BONITO NU” (auto) formação do professor-pesquisador problematizador

Maria José de Melo Fernandes

Lana Jersica Alves de Lima

Kaline da Rocha Freire

Fazer pesquisa na escola pública na perspectiva do diálogo, da participação e da problematização da realidade propostos por Paulo Freire representa um desafio para a formação de professores, considerando os processos dialógicos necessários à produção do conhecimento. Neste texto abordamos a problematização de situações vivenciadas em duas pesquisas com estas características desenvolvidas entre 2016 e 2017 por um grupo de alunos participantes do Programa de Educação Tutorial em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – PET/FE/UERN<sup>3</sup>. A metodologia re-

<sup>3</sup> A pesquisa “Possibilidades da pesquisa-formação na interface entre a pós-graduação, a graduação e a escola” foi institucionalizada através do Edital N° 06/2014 de fluxo contínuo para institucionalização de projetos da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPEG/UERN. Ao mesmo tempo e com os mesmos objetivos, a pesquisa “Possibili-

ferenciada na problematização da realidade, desenvolvida no percurso empírico das duas pesquisas, foi também experimentada na problematização que resultou neste texto.

Esta elaboração teórica deu-se no âmbito da participação dos pesquisadores no Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Linguagens – GEPEL e no Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE, ambos da FE/UERN. Os estudos e discussões realizados no subgrupo de pesquisadores do GEPEL que participa do LEFREIRE presam por uma estrutura dialógica na busca de enfrentar os desafios e as possibilidades da produção do conhecimento fundamentada na horizontalidade dos saberes.

### **Bases teóricas e percurso metodológico da problematização**

O ponto de partida da pesquisa dialógica, participativa e problematizadora é o estudo da realidade. Nas ações do GEPEL/LEFREIRE ele tem acontecido através do estudo sociocultural, da descrição de um fenômeno ou do relato de uma experiência (NASCIMENTO; PER-NAMBUCO; LIMA, 2017). Quando se trata de uma experiência ou

dades da pesquisa-formação na interface entre o ensino de graduação e a prática pedagógica na escola” foi institucionalizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PIBIC/CNPq. As duas pesquisas foram coordenadas pela Professora Doutora Hostina Maria Ferreira do Nascimento, que também orientou este texto. A institucionalização das pesquisas pelas duas instâncias permitiu a participação de todos os alunos do PET Pedagogia/UERN.

de um fenômeno, estes devem ser descritos para que seja possível sua problematização. Já se tratando de uma determinada realidade como, por exemplo, em uma escola, um primeiro contato estabelecido levanta informações gerais da situação encontrada em seu interior e em seu entorno. A organização deste levantamento permite a identificação das dificuldades ali presentes para que possam ser problematizadas.

Nas pesquisas aqui apresentadas, a inserção dos pesquisadores em escolas incluiu a observação participante nas turmas das professoras colaboradoras, permitindo o conhecimento necessário à identificação de situações ali existentes que demandassem estudo e possíveis contribuições. Este processo de classificação é apresentado por Paulo Freire como investigação dos temas geradores.

A investigação dos “temas geradores” ou da temática significativa do povo, tendo como objetivo fundamental a captação dos seus temas básicos, só a partir de cujo conhecimento é possível a organização do conteúdo programático para qualquer ação com ele, se instaura como ponto de partida do processo da ação, como síntese cultural. (FREIRE, 1987, p. 105)

Este apanhado de informações torna possível uma ação consciente sobre a realidade que se quer pesquisar ou intervir. A problematização que resultou neste texto começou pelo relato escrito de uma situação vivenciada na observação realizada em uma das escolas.

A situação descrita foi submetida inicialmente a questionamentos pelo grupo de pesquisadores, sob orientação da coordenação da pesquisa, a fim de localizar categorias de estudo. Estas “[...] se constituem

conceitos abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador” (MORAIS, 2003, p. 200). A decomposição dos fenômenos estudados permite estabelecer um conhecimento mais aprofundado de suas partes.

[...] a problematização exige a decomposição desta totalidade, a análise crítica de cada uma de suas partes para que, pela reconstrução desta totalidade, possa o sujeito sair do nível da admiração (do reflexo) da realidade para a reflexão sobre ela [...]. (NASCIMENTO, 2013, p. 146 apud LIMA, 2017, p. 14)

A decomposição proposta por Moraes possibilitou a reflexão de cada uma das partes do texto, o que permitiu a percepção de várias possibilidades de explicação da situação descrita. No decorrer dos estudos teóricos da pesquisa, as reflexões sobre a categorização necessária ao estudo da totalidade (MORAES, 2003) se somaram ao estudo sobre os temas geradores proposto por Paulo Freire (1987) gerando a ideia de organização de unidades temáticas (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017) que, após serem localizadas, permitiriam a problematização.

No processo de análise do produto da problematização das unidades temáticas é crucial decompor. E no primeiro momento da decomposição o pesquisador precisa fatiar as informações para olhá-las uma a uma. Este fatiamento precisa estar ancorado em alguns pressupostos teóricos iniciais e na visão da totalidade do objeto de estudo que está sendo problematizado. (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017, p. 60)

Seguindo esta orientação, os pesquisadores identificaram no relato escrito uma unidade temática para ser problematizada. A proposta inicial de sua problematização contava com a participação presencial da professora autora da situação descrita. Porém, a divergência do tempo disponível para estudos entre a Universidade e a Escola impossibilitou o êxito desta intenção, o que demandou a participação alternativa de outra professora que também compunha a equipe pedagógica da Escola.

Assim, questionamentos feitos por escrito pela coordenadora da pesquisa foram destinados aos pesquisadores e à professora colaboradora e as respostas obtidas foram submetidas a reflexões coletivas fundamentadas no estudo dos conceitos teóricos freireanos realizados no LEFREIRE, produzindo novos conhecimentos.

### **Problematizando a prática pedagógica**

O extrato do relato identificado pelos pesquisadores para ser problematizado foi de uma situação vivenciada durante a pesquisa em que julgaram haver a presença do diálogo. Seguindo este princípio, a unidade temática “dialogicidade no processo de ensino e aprendizagem” permitiu a problematização de um fragmento de prática pedagógica, uma aula voltada para a leitura de um conto literário, apresentado no formato de história em quadrinhos, que comportava uma “lição de moral”.

Uma vez que era necessário compreender a dialogicidade presente na prática descrita, para a formulação dos questionamentos foram

tomados dois conceitos freireanos em especial: a problematização da realidade e o diálogo, sendo que este último:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1967, p. 107)

A prática escolhida foi identificada pelos pesquisadores como dialógica, pois, para Freire (1987), este ato vai bem mais além do simples falar e ouvir e envolve respeito, doação, confiança, elementos presentes na situação observada. Nascimento aborda o conceito de diálogo em Paulo Freire:

O principal conceito atribuído a Paulo Freire é o diálogo. Diálogo é um “ato cognoscente” (FREIRE, 2005<sup>4</sup>, p. 78; 2006b<sup>5</sup>, p. 61; 2002<sup>6</sup>, p. 78) que se institui pelo fato de que conhecer significa compreender a realidade e agir para transformá-la. Como “situação gnosiológica” (FREIRE, 2005, p. 78; 2006b, p. 101; 2002,

4 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

5 \_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

6 \_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

p. 68), diálogo é o processo de construção do conhecimento através do qual o sujeito vai recompondo os vários elementos que olha do real e refletindo sobre esses elementos e sobre o próprio processo. (NASCIMENTO, 2011, p. 61)

O diálogo, para Paulo Freire, consiste numa ação-reflexão-ação que resulta do estudo relativo a uma realidade a partir de sua representação, como no caso da problematização aqui descrita na qual houve a necessidade de compreender o diálogo presente naquela realidade. Independente do tema, o primordial é que ele esteja relacionado à realidade dos envolvidos na problematização, tendo como objetivo a sua reflexão para que seja pensada uma nova ação sobre ela.

Nesta perspectiva dialógica, as respostas dos questionamentos feitos inicialmente foram problematizadas pelo confronto entre os diversos posicionamentos dos pesquisadores e da professora colaboradora.

A “problematização” (FREIRE, 2006a<sup>7</sup>; 2006b; 2005; 2002) é um modo de intervenção que pode possibilitar a conscientização. É o processo dialógico através do qual é possível olhar a realidade criticamente, buscando revelar instâncias não imediatamente acessíveis nas situações cotidianas, de maneira a construir conhecimentos que ajudem a modificá-la. A problematização é uma ação intencionada de diálogo coletivo que pretende atender às necessidades emancipatórias de participação dos sujeitos. (NASCIMENTO, 2011, p. 66)

7 \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

Naquele momento, os pesquisadores puderam refletir tanto sobre o extrato escolhido da prática observada quanto sobre o seu próprio olhar sobre a prática do outro e, conseqüentemente, observar criticamente sua própria prática na tentativa de realizar elaborações cognitivas que levassem à modificação de alguns de seus conhecimentos prevalentes, aqueles cujos saberes e valores já estavam antecipadamente estabelecidos. Foi durante esta complexa problematização que eles foram percebendo a fragilidade do seu entendimento do conceito de diálogo.

Para situar a problematização, em primeiro lugar foi feita a identificação de alguns conhecimentos teóricos iniciais de pesquisadores e da participante sobre as bases teóricas da prática pedagógica em discussão. A Professora Márcia<sup>8</sup> refletiu teoricamente sobre as intenções subjacentes à situação escolhida:

Na situação relatada a professora propôs a leitura da Roupas Nova do Rei para chamar a atenção dos alunos trazendo história em quadrinhos, com isso ela pretendeu ampliar as relações de leitura dos alunos, pois se deve trabalhar contextos diversos, diversidade literária para desenvolver aptidões intelectuais. (Márcia, 2017)

A afirmação da professora colaboradora, como era de se esperar, apresentou um caráter pedagógico ao abordar a diversidade literária como potencializadora da aula, chamando a atenção para a importância do conteúdo de área para a formação ampliada dos alunos e ensinando sobre a necessidade do planejamento e da organização da prática peda-

<sup>8</sup> Os nomes atribuídos aos pesquisadores e à colaboradora são fictícios.

gógica, mesmo quando não explicitado *ipsi literi*.

A pesquisadora Alice também se posicionou teoricamente sobre a situação: “No relato é possível perceber traços da educação libertadora, pois é apresentada uma preocupação por parte da professora em ouvir o que os alunos estão construindo a partir do que está sendo trabalhado” (Alice, 2017).

A abertura dada pela professora em fazer perguntas aos alunos sobre o conto foi inferida por Alice como uma ação característica da educação libertadora e considerada uma ação dialógica de acordo com a compreensão freireana destes conceitos (FREIRE, 1987). Para a pesquisadora, a utilização do conto para abordar a “moral da história”, seguida de questionamentos feitos aos alunos: “O que vocês entenderam? O que acharam?” demonstrou uma atitude dialógica da professora. A expressão “traços da educação libertadora” foi problematizada e sua problematização se voltou para a maneira como os questionamentos foram feitos pela professora.

Após os debates, os pesquisadores chegaram à conclusão de que o diálogo na sala de aula não se limita apenas à oportunidade dada aos alunos para expressarem sua compreensão a respeito do conteúdo abordado, ainda que esta oportunidade esteja cercada de atenção, respeito e afeto. Que suas colocações precisam ser levadas à discussão e, por fim, que a “lição de moral” que encerraria a discussão precisaria ser reconstruída pelos envolvidos e não apresentada como um conceito já preestabelecido e definitivo. Se fosse assim, o diálogo estaria mais amplamente contemplado, pois este envolve uma relação horizontalizada

entre os envolvidos que, juntos, o (re) constroem, não havendo precedência de ideias.

Ao indagar aos alunos qual seu entendimento da “lição de moral” presente no conto, a resposta obtida pela professora foi que seria errado mentir. Concordando, ela seguiu em frente com uma nova pergunta.

Considerando que um dos compromissos da escola é formar cidadãos conscientes para uma sociedade mais justa, o professor, em nome deste compromisso, acaba transmitindo ideias na perspectiva de conscientizar seus alunos. Embora seja preferível ser influenciado por um professor instruído do que por ideologias que deturpam a realidade para enganar e oprimir, a informação dada não garante que haverá uma mudança na consciência dos alunos.

A conscientização, segundo Freire (1987), é um processo paulatino e constante de transformação que vai da consciência real efetiva, ou ingênua, para a consciência máxima possível, ou crítica. Ele é acessado através da problematização da realidade dos sujeitos envolvidos.

Neste sentido, a oportunidade de dar início a uma problematização que contribuiria para o processo de conscientização não foi aproveitada, pois a problematização não é formada apenas de perguntas diretas e respostas imediatas e óbvias. A partir das respostas obtidas precisam ser questionados os porquês junto com possíveis contradições daquilo que é dito. Na situação apresentada poderia ter sido problematizada a contradição de que embora seja convencional a noção de que é errado mentir, de fato, as pessoas mentem; os alunos que estão dizendo

ser errado mentir e a professora que está concordando, em situações eventuais, mentem. Aquele momento pedagógico comportava uma clara situação-limite a ser problematizada. Para Nascimento, fundamentada em Freire:

Situações-limites são dificuldades que os sujeitos identificam individual ou coletivamente em sua realidade, que à primeira vista parecem obstáculos intransponíveis, mas com as quais é inconcebível prosseguir convivendo de maneira harmônica. (NASCIMENTO, 2011, p. 63)

Assim, as situações-limites se apresentam num primeiro momento como “[...] determinantes históricas, esmagadoras em face das quais não lhes cabe [aos sujeitos] outra alternativa senão adaptar-se” (FREIRE, 2005, p. 108 Apud NASCIMENTO, 2011, p. 63). A compreensão da “moral da história” como uma verdade inquestionável impediu a percepção da possibilidade de questionar o seu uso apenas como um discurso falacioso. Ao deixar de ser problematizada a situação-limite, desperdiçou-se uma oportunidade de viabilizar um processo de conscientização.

Na perspectiva freireana, a “conscientização” (FREIRE, 2006b, 2005, 2002) é um processo de inserção na realidade que se desencadeia a partir da percepção de situações-limites. As pessoas, estando imersas na realidade que as circunda, possuem uma “consciência real efetiva” (FREIRE, 2005, p. 124) daquela realidade. (NASCIMENTO, 2011, p. 64)

A consciência real efetiva, ou ingênua, permite uma visão apenas superficial da situação vivida. A problematização pode possibilitar

a superação desta visão, pois ela

É o processo dialógico através do qual é possível olhar a realidade criticamente, buscando revelar instâncias não imediatamente acessíveis nas situações cotidianas, de maneira a construir conhecimentos que ajudem a modificá-la. A problematização é uma ação intencionada de diálogo coletivo que pretende atender às necessidades emancipatórias de participação dos sujeitos. Trata-se, portanto, de um conjunto sistematizado de ações organizadas para propiciar um tipo específico de aprendizagem. Para que este processo se desencadeie é preciso identificar os problemas que se impõem como situações-limites. (NASCIMENTO, 2011, p. 67)

Neste sentido, a informação, por mais detalhada e cuidadosa que seja, não provoca a transformação da consciência. Para tanto, é preciso questionar as situações da realidade e o conhecimento sobre elas, julgando a necessidade de sua mudança, quando for o caso. Na sala de aula, o professor, como mediador da problematização, precisa instigar a reflexão dos alunos sobre os conhecimentos apresentados através da investigação dos porquês junto com as contradições existentes e, por vezes, dar algumas respostas que sirvam para equilibrar ou reequilibrar cognitivamente o grupo. Muitas vezes, os professores fazem perguntas diretivas e as nomeiam de questionamentos, o que dificulta a presença da discussão dialógica verdadeira em sala de aula.

E mais, um professor problematizador ensina seus alunos a também problematizar. Porém, sistematizar é tão importante quanto problematizar porque é a sistematização que vai permitir que o aluno construa um novo conhecimento. Se o conhecimento construído no processo de

problematização não for organizado e sistematizado poderá se perder e não ser aplicado na construção de um novo que esteja relacionado ao construído anteriormente.

No caso descrito, a problematização vivida pelos pesquisadores ajudou a percepção da potencialidade da estratégia do uso do gênero literário conto para a problematização da realidade dos alunos através da ação-reflexão-ação. Mesmo tendo sido o livro didático a fonte da proposta e o sustentáculo da utilização do conto literário como estratégia didático-pedagógica, a horizontalidade dos saberes poderia ter sido mais exercitada considerando que os alunos já sabiam algo sobre o tema e seus conhecimentos prevalentes poderiam ter sido problematizados.

É evidente que a situação problematizada se trata de um fragmento da ação pedagógica, conforme já explicitado, o que remete à impossibilidade de conclusões definitivas sobre o conhecimento ali construído. Porém, é interessante frisar que, à medida que as aulas são ministradas e os conhecimentos prevalentes dos alunos não são problematizados, vão ficando sedimentados. No caso aqui abordado, é possível que os alunos venham aferir que se na escola é dito que mentir é errado e, no entanto, se sabe que todos podem, eventualmente, mentir, pode-se chegar à conclusão de que o dito, ensinado e aprendido na escola não faz parte da vida além de seus muros. Este tipo de dedução pode levar à compreensão de que ensinar é dar respostas gerais, superficiais e aparentes, e que aprender é ouvi-las, memoriza-las e/ou reproduzi-las em determinadas circunstâncias e partir para outro assunto. Sendo assim, pode-se ir internalizando que não existe relação entre o ensino, a aprendizagem e a vida.

A problematização desencadeada pelo grupo de pesquisadores, além de refletir sobre valores supostamente construídos em decorrência da situação pedagógica observada, fez compreender, ainda, que mesmo trazendo uma grande quantidade de informações, a prática pedagógica precisa ser organizada de maneira que o aluno não fique com um conhecimento fragmentado.

Um exemplo de suposto risco de fragmentação do conhecimento escolar pôde ser percebido com relação à transição de um gênero literário para outro na situação antes aqui abordada. A colaboradora Márcia chamou a atenção sobre a intencionalidade pedagógica da professora. E a problematização realizada entre os pesquisadores fez ver que a utilização de um conto literário no formato de história em quadrinhos comporta uma transição de gênero que precisa ser informada aos alunos e pode ser problematizada de maneira a se transformar em conhecimento sobre conceitos, habilidades, atitudes e valores necessários ao conhecimento da literatura, da leitura e da escrita.

Ao início da problematização, a pesquisadora Alice apontou a prática da professora como apresentando traços de educação libertadora, tomando como base a abertura para a discussão sobre o conto apresentado. As problematizações feitas permitiram ao grupo percepções mais ampliadas que a ideia inicial sobre este conceito no sentido de que não é possível avaliar traços de uma educação escolar totalmente libertadora apenas pelo estudo de alguns fragmentos da sua realidade.

As práticas pedagógicas possuem diversas nuances e possibilidades, não sendo necessário determinar se são bancárias ou liberta-

doras, pois, para que aconteçam o ensino e a aprendizagem, conhecimentos sobre as mais variadas tendências são acionados, dependendo do contexto e da situação. Além disto, as ações educativas comportam contradições por serem feitas por pessoas, inseridas em um determinado contexto, influenciando e sendo influenciadas por ele.

A este respeito, a pesquisadora Maria destacou a autoridade da professora no controle da realização da atividade, alegando a inexistência do autoritarismo. Freire diferencia os conceitos de autoritarismo e autoridade:

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano. Assim como inexiste disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade ou liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais. (FREIRE, 2002, pp. 34-35)

Problematizar sobre a relação entre autoridade e autoritarismo levou o grupo a uma reflexão mais profunda sobre o papel de cada um como aluno, professor, pesquisador e participante da formação. Assim, é possível perceber que o autoritarismo é exercido, muitas vezes, pela

falta de compreensão do que realmente seja autoridade e, dependendo da forma como esta é compreendida, o aluno pode usar de autoritarismo para com o professor, confundindo liberdade com licenciosidade.

A autoridade do professor está em seu domínio e responsabilidade sobre a prática pedagógica desenvolvida. O professor auto reflexivo e meta reflexivo, por exemplo, muitas vezes vai precisar ser diretivo, informando para poder problematizar, o que não quer dizer que nestes momentos ele seja autoritário.

A problematização desencadeada pela pesquisa aqui apresentada permitiu perceber a importância da sua efetivação no trabalho pedagógico desenvolvido na escola. E que esta não depende da existência de muitos, diversificados e sofisticados recursos didático-pedagógicos. Depende, mais que isto, da consciência da sua importância e do conhecimento de como ela pode e deve ser feita.

Permitiu também compreender que para chegar a um conhecimento sistematizado sobre a prática pedagógica se faz necessária, à pesquisa, uma aproximação duradoura com o professor na qual o pesquisador construa conhecimentos junto com ele para poder conhecê-lo no processo e conhecer-se a si mesmo.

### Considerações

Os estudos e debates sistematizados neste texto despertam reflexões relativas às significativas contribuições do coletivo para a cons-

trução do conhecimento. A atribuição de sentido resultante da reflexão individual se amplia pela discussão que permite interpretações diferentes, partindo dos diversos olhares envolvidos no diálogo, sendo que o diálogo consigo mesmo também se configura como um importante momento de construção de conhecimentos.

A construção destes conhecimentos buscou fazer-se de forma verdadeiramente dialógica através da partilha de saberes, pois os pesquisadores puderam expor o que pensavam, confiantes do que defendiam ser o correto até acontecer a problematização através da qual eram convidados a refletir, gerando várias hipóteses para defesa das suas ideias ou dos motivos que os levaram a pensar ou agir da forma exposta.

Assim, as problematizações realizadas provocaram a autorreflexão e a metarreflexão, pois, ao serem requeridos conhecimentos tidos como sedimentados pelo grupo, equívocos e imprecisões conceituais sobre estes foram revelados e foi percebida a sutileza do processo de elaboração necessário à sua compreensão.

O uso da problematização como metodologia da pesquisa e da construção deste texto permitiu aos seus pesquisadores atribuírem as lacunas de uma prática problematizadora a uma formação reprodutivista, pouco reflexiva sobre o fazer e repleta de perguntas diretas, muitas vezes denominadas de problematizações ou questionamentos.

Diante das situações problematizadas, a ausência de respostas prontas para serem apresentadas incomodou e desequilibrou cognitivamente o grupo em muitos momentos, pois não havia entre os seus conhecimentos prevalentes outra forma de mostrá-los que não a sua pura

repetição ou reprodução e não uma resposta original de quem pensou, teorizou, refletiu, autorrefletiu, metarrefletiu.

A vivência do processo gerou uma nova situação-limite a ser problematizada: como o professor pode se tornar um problematizador se houver pouco ou nenhum contato com a problematização durante seu percurso formativo? Se este contato for estabelecido desde a formação inicial, haverá uma maior qualidade da prática pedagógica problematizadora nas escolas, contribuindo para a formação de alunos mais reflexivos.

A elaboração deste texto oportunizou a vivência de uma pesquisa fundamentada na problematização da realidade ao final da qual os pesquisadores perceberam que não apreenderam tudo, porém tiveram o primeiro contato direto e prático com o conceito de problematização. Perceberam também que, para continuar trilhando este caminho, se faz necessário atribuir um sentido a tal prática, o que ampliará o conhecimento sobre este conceito cujo exercício cotidiano resultará no seu aperfeiçoamento.

O exercício de vislumbrar a viabilidade desta prática e seu valor para a formação, considerando o princípio da “caixa branca”, aquele em que a construção dos conhecimentos persegue a auto e a meta cognição, mostrou-se instigante para os pesquisadores pela possibilidade de encontrar meios de construir uma docência com seriedade e competência.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIMA, Lana J. A. de. **O trabalho pedagógico no 3º ano do ensino fundamental com crianças que apresentam dificuldades em seu processo de alfabetização**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia. Mossoró/RN, 2017. (Monografia)

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2011. (Tese de Doutorado)

NASCIMENTO, Hostina Hostin Maria Ferreira do. **Círculo de Ação-Reflexão-Ação e formação de professores: Ação coletiva e participativa de conscientização e transformação da realidade da prática pedagógica**. In: PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; PAIVA, Irene Alves de (Orgs). **Práticas coletivas na escola**. Campinas/SP: Mercado de letras, 2013. pp 139-153

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; LIMA, Hélio Júnior Rocha de. O tema e a

problematização da realidade como metodologia da pesquisa participativa. *In*: RIBEIRO, M. R. F.; AMORIM, G. C. C.; NASCIMENTO, H. M. F. (Orgs). **Docência e formação**: perspectivas plurais na pesquisa em educação. Curitiba: CRV, 2017. pp 51-65

## CO-LABOR-AÇÃO

### elaboração coletiva de estratégias de pesquisa

Antônia Batista Marques

Sílvia Maria Costa Barbosa

Maria Cleoneide Soares

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – POSEDUC/FE/UERN investe na atuação colaborativa de seus pesquisadores de maneira a incrementar sua produção teórico-prática e contribuir à formação *stricto sensu* na região onde se localiza. Neste sentido, seus pesquisadores buscam aproximações teórico-metodológicas e articulação de suas ações, embora resguardando as particularidades de cada grupo, para que o princípio da produção colaborativa possa guiar o trabalho pedagógico do Programa.

A partir destas considerações, pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens – GEPEL (FE/UERN) se articulam ao Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Subjetividade – GEPES (FE/UERN), realizando ações que aproximam pesquisadores

de pós-graduação e graduação desta e de outras instituições de ensino superior na perspectiva de integrar a pesquisa ao ensino e à extensão<sup>9</sup>. Também se articulam ao Grupo de Estudos e Práticas Educativas em Movimento – GEPEM, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEEd do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Entre os pesquisadores dos grupos acima apresentados alguns do GEPEL e do GEPES são membros da linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, do POSEDUC/FE/UERN.

### Os grupos pesquisadores

Os pesquisadores do GEPEL que participam das ações aqui sistematizadas realizam suas pesquisas atuando no Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE, também da FE, composto por professores de escolas públicas e da educação popular, alunos de pós-graduação e graduação e servidores administrativos da UERN. O Grupo atua em escolas públicas de ensino fun-

<sup>9</sup> O projeto de pesquisa no formato guarda-chuva “Práticas educativas em contextos diversos: contribuições de Vygotsky e Paulo Freire”, coordenado pela Professora Doutora Hostina Maria Ferreira do Nascimento e institucionalizado pelo Fluxo Contínuo para Institucionalização de Projetos da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPEG/UERN através do Edital N° 001/2017, reúne pesquisas de mestrado e iniciação científica de pesquisadores do GEPEL e do GEPES. As autoras deste texto participam da sua equipe de trabalho. Partes deste texto foram tomados do projeto de pesquisa com anuência da sua coordenação.

damental e médio, comunidades urbanas e rurais, movimentos sociais e turmas de educação de jovens e adultos, nos estados do Rio Grande do Norte e Ceará. Alguns de seus membros, alunos do mestrado pelo POSEDUC, desenvolvem atividades de docência assistida no componente curricular “Educação popular: perspectivas freireanas” do Curso de Pedagogia da FE/UERN.

Os projetos articulados na intersecção GEPEL-LEFREIRE propõem a problematização da realidade (FREIRE, 2005) como fundamento teórico e metodológico da pesquisa, situando-a no escopo da pesquisa-ação (SEVERINO, 2007, p. 120). São pesquisas desenvolvidas por alunos do Mestrado em Educação do POSEDUC e por alunos da graduação em Pedagogia.

O GEPES fundamenta-se na Psicologia Sócio-Histórica, desdobramento do histórico-culturalismo desenvolvido principalmente por Lev. S. Vygotsky (2007), cuja base epistemológica é o Materialismo Histórico-Dialético. As pesquisas produzidas pelo Grupo fazem parte de uma rede de cooperação acadêmica no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD, Edital n° 071/2013<sup>10</sup>, cujo tema, é “Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em educação: um estudo sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar”. O desenvolvimento das pesquisas proporciona novas compreensões acerca da atividade docente, com destaque para as significações da for-

<sup>10</sup> PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA. EDITAL N° 071 /2013. Disponível em: < [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_071\\_2013\\_PROCAD.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_071_2013_PROCAD.pdf)> acesso em 27 de dezembro de 2018.

mação e do trabalho do professor. Dentre as ações desenvolvidas pelo GEPES destacam-se a disciplina Educação e Subjetividade, oferecida no POSEDUC.

O GPEM desenvolve ações de pesquisa, ensino e extensão fundamentadas no pensamento de Paulo Freire na intenção de colocar em diálogo os conceitos abordados pelo autor em suas obras e reflexões sobre práticas educativas, especialmente as desenvolvidas na escola, na educação do campo e nos movimentos sociais, na perspectiva de traduzir a atualidade do seu pensamento. Entre as atividades desenvolvidas pelo Grupo destaca-se o Ateliê Práticas Educativas em Movimento realizado no PPGEd/UFRN.

### **Pesquisas realizadas em colaboração**

As pesquisas de mestrado realizadas por pesquisadores do GEPEL/LEFREIRE no contexto do projeto guarda-chuva aqui apresentado são “O chão que me prende à liberdade: uma análise sobre educação do campo na Escola Valdemiro Pedro em Apodi/RN” (COSTA, 2018); “A construção coletiva do projeto político pedagógico: contribuições da educação popular à constituição da escola do/no campo” (SILVA, 2018); Centro de Estudos Bíblicos (CEBI) em Severiano Melo/RN: uma experiência de educação popular (NASCIMENTO, 2018); “A formação inicial do Curso de Pedagogia da FE/UERN para atuar no EJA” (SOARES, 2018); “O resgate de saberes e fazeres laborais de mulheres e homens de Gangorra – Tibau/RN na interface campo-cidade” (LIRA, 2017); “Resiliência e superação na trajetória (auto)formativa de uma

professora do Curso de Pedagogia/UERN, proveniente da zona rural” (SILVA, 2017); “A interação entre alunos em classes multisseriadas para a construção do conhecimento, na perspectiva docente” (NASCIMENTO, 2018); “Interação docente: construindo e partilhando saberes no cotidiano de uma Unidade de Educação Infantil no município de Mossoró”(NOGUEIRA, 2018).

Pesquisas de iniciação científica do GEPEL/LEFREIRE institucionalizadas pelo Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC através da Diretoria de Pesquisa e Inovação – DPI/PROPEG/UERN também fazem parte do projeto. Entre outros temas, elas desenvolvem reflexões sobre as possibilidades e os desafios da pesquisa realizada na escola pública. A produção do conhecimento decorrente destas pesquisas está sistematizada em artigos e trabalhos de conclusão de curso, dentre eles “Pesquisa e produção do conhecimento na relação entre a universidade e a escola” (NASCIMENTO, 2018) e “O trabalho pedagógico no 3º ano do ensino fundamental com crianças que apresentam dificuldades em seu processo de alfabetização” (LIMA, 2017).

Estas pesquisas são fundamentadas teoricamente na compreensão da educação libertadora (FREIRE, 2005) e desenvolvidas na perspectiva metodológica dos “Três Momentos Pedagógicos: o estudo da realidade – ER; a organização do conhecimento – OC; e a aplicação do conhecimento – AC (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002; PERNAMBUCO, 1993).

O estudo da realidade – ER é realizado através da localização de falas significativas produzidas em atividades coletivas inspiradas

nos “círculos de cultura” (FREIRE, 2005), dispositivos de produção do conhecimento fundados na horizontalidade de saberes e dizeres; no reconhecimento da igualdade na diversidade; e da incompletude do ser e do saber (FREIRE, 2005; 2006).

A organização do conhecimento – OC se dá pela problematização das falas significativas advindas do estudo da realidade à luz da fundamentação teórica, num processo dialético de análise das relações totalidade-partes gerando produtos parciais cuja aplicação – AC provoca transformações no conhecimento, no próprio processo e nos sujeitos que o produzem.

Também no GEPEL, a pesquisa “Texturas da educação: recepção de imagem e criação de texto”, institucionalizada pelo PIBIC/UERN, é desenvolvida na intersecção com o Projeto de extensão “Teatro imagem na sala de aula”, institucionalizado pela PROEX. Os estudos da pesquisa são fundamentados teórica e metodologicamente no teatro-fórum, uma das modalidades do teatro do oprimido, sistema teatral criado por Augusto Boal inspirado na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, no teatro político de Bertolt Brecht e, possivelmente, também, no psicodrama de J. Moreno.

O teatro do oprimido, tomado aqui como procedimento metodológico de pesquisa, é uma forma teatral na qual “O espetáculo é um jogo artístico e intelectual entre os artistas e os espectadores” (BOAL, 1975, p.150). Os espectadores são instigados pelo mestre de cena denominado de curinga a intervirem na cena. O antimodelo é construído de tal forma que desencadeia certa insatisfação no espectador que terá

a possibilidade de assumir o lugar do protagonista (o oprimido) e transformar a situação apresentada. Para Boal, até os atores podem desenvolver este teatro e a ação pode acontecer até nos teatros.

As pesquisas realizadas sob o arcabouço da psicologia sócio-histórica estudam a dimensão subjetiva e as significações constituídas pelos sujeitos relativas ao objeto de conhecimento. Dentre os procedimentos de elaboração dos dados estão a entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2004); a auto confrontação simples (AGUIAR; DAVIS, 2018); e a análise e interpretação das informações produzidas, seguindo a proposta dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006).

As pesquisas de mestrado realizadas pelo GEPES no âmbito do projeto guarda-chuva são “Significações do professor acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio” (GOMES, 2018); “Vivência no PIBID-UERN: significações constituídas por bolsistas de iniciação à docência” (MOREIRA, 2018); “Saberes, sentidos e significados na formação docente: Um olhar sobre o fazer pedagógico docente numa escola de ensino médio” (ROCHA, 2018); “As significações produzidas pelo professor iniciante frente aos desafios da atividade profissional na educação infantil” (SANTOS, 2018); “Significações de professores egressos do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN” (NASCIMENTO, 2018); “Significações dos egressos do Curso de Pedagogia no espaço não escolar” (LIMA, 2018); “As significações de afetos entre o professor e alunos bolsistas do Curso de Pedagogia” (SILVA, 2018); “A dimensão subjetiva do professor sobre o coordenador pedagógico no espaço escolar” (ARAÚJO, 2018).

As pesquisas desenvolvidas por pesquisadores do GEPES formalizadas pelo PIBIC/UERN são “As significações do egresso do Curso de Mestrado em Educação da UERN: processo de aprendizagem e desenvolvimento” (NASCIMENTO, 2018). Esta pesquisa objetiva apreender significações sobre os estudos da Psicologia Sócio-Histórica, estudando sua permanência no âmbito dos estudos e discussões das disciplinas e a participação no GEPES (NASCIMENTO, 2018); “As significações dos professores sobre a disciplina História nos anos iniciais do ensino fundamental” (MARQUES, 2017); “Percepções dos estudantes de Pedagogia da UERN sobre sua atuação como auxiliar de sala de aula no estágio supervisionado não obrigatório” (SOARES, 2018), “A dimensão subjetiva do aluno de pedagogia ante os conteúdos matemáticos” (BARBOSA, 2017).

Entre estas pesquisas existem aproximações teóricas e metodológicas que acenam possibilidades criativas de realização conjunta de atividades. Uma delas é a compreensão das matrizes teóricas estudadas pelos grupos; outra é a construção de possibilidades metodológicas de pesquisa na interface entre as abordagens estudadas.

### **Matrizes da aproximação teórico-metodológica dos grupos**

Um dos fundamentos das pesquisas aqui consideradas, localizadas no âmbito da abordagem qualitativa de produção do conhecimento, é o Materialismo-Histórico-Dialético. Esta compreensão epistemológica percebe a relação entre sujeito e objeto no âmbito das interações sociais que se elaboram historicamente. O conhecimento, neste sentido, está

presente compondo as relações políticas. Sua elaboração, portanto, decorre das ações históricas e sociais numa perspectiva teórico-prática (SEVERINO, 2007).

Alguns pressupostos baseiam este paradigma epistemológico, segundo Severino: a totalidade que articula indivíduo e sociedade; a historicidade; a complexidade (relação unidade-totalidade); a não linearidade dos processos históricos; a praxidade; a cientificidade, que acontece no interior dos processos históricos-sociais; e a concreticidade, a prática real dos homens e dos processos coletivos (p. 116-117).

Entre os pressupostos acima apontados, o Materialismo Histórico-Dialético comporta as categorias centrais totalidade, contradição e mediação. De acordo com Lukács,

A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas. (LUKÁCS, 1967, p. 240)

No estudo de um determinado fenômeno, a totalidade é formada por todas as dimensões que o constitui, ou seja, está contida em um processo de mudanças, está aberta e inerente à dialética. Deste modo, a totalidade implica no movimento em que cada fenômeno só pode “ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos, igual e indistintamente” (CURY, 1985 p. 36). A totalidade está atrelada à categoria contradição, pois as contradições

dinamizam a totalidade, sendo a contradição entre a realidade e a aparência a mais geral existente na sociedade.

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. [...] Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura. (CURY, 1985, p. 30)

Neste entendimento, no processo dialético, a contradição é princípio básico do movimento que permite a existência dos seres humanos, ou seja, esse movimento ocorre em consequência das contradições expressadas através da categoria mediação.

A mediação se expressa, ao mesmo tempo, concernente ao real e ao pensamento. Enquanto real, busca captar um fenômeno no conjunto das relações que o envolve com os demais e com o conjunto de manifestações de uma determinada realidade. Enquanto concernente ao pensamento, possibilita a não fossilização do mesmo, pois quando o pensamento se refere ao real é integrado no próprio movimento do real (CURY, 1985). A dinâmica da mediação explicita a relação dialética entre o particular e o geral, o todo e as partes.

Assim, considerando o Materialismo-Histórico-Dialético como matriz comum, a problematização da realidade fundamentada em Paulo Freire, o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal e a Dialética Educação e Subjetividade originada dos estudos de Vygotsky são possibilidades teórico-metodológicas adotadas por estas pesquisas que

se potencializam pela intencionalidade da ação educativa.

Resguardando a autonomia destes grupos de pesquisadores, algumas ações coletivas envolvendo a pós-graduação e a graduação procuram sua articulação na perspectiva da elaboração criativa de estratégias metodológicas individuais e coletivas. Para tanto, no projeto guarda-chuva são realizados cotidianamente estudos e discussões teóricas a partir das pesquisas feitas por participantes do GEPEL e do GEPES e atividades de extensão como contribuição para o campo das pesquisas desenvolvidas. Eventos abordando os conceitos e categorias teóricas e empíricas adotados com a participação de pesquisadores de instituições diversas permitem a produção e sistematização colaborativa do conhecimento.

Entre as principais contribuições teóricas da proposta estão a articulação das ações dos pesquisadores dos grupos e das linhas de pesquisa envolvidos em torno de uma compreensão teórico-prática do que significa pesquisar com a intenção de realizar uma produção teórica mais sistematizada e colaborativa. A sistematização de pesquisas e ações que demonstram aproximação teórica-metodológica, embora resguardando as particularidades de cada grupo. E o diálogo com outras universidades e outros pesquisadores.

### **Estudo teórico em cooperação**

A partir do Materialismo-Histórico-Dialético, fundamento comum dos estudos dos grupos aqui apresentados, podem ser

identificadas aproximações conceituais dentre as quais aqui se destacam a linguagem como articuladora do homem com sua cultura nas relações intrapessoais e interpessoais.

A metodologia proposta por Paulo Freire está centrada na cultura como dimensão da formação de uma consciência crítica que, pelo seu caráter dialógico, permite aos sujeitos partilharem laços interpessoais e interpretar a realidade, fundamentando a transição entre a identidade da resistência e o projeto social de emancipação coletiva. (PERNAMBUCO; GOUVÊA da SILVA, 2009, p. 211)

Neste sentido, a cultura torna-se, um meio de criticidade e transformação do mundo por meio da palavra e da ação. Sendo mediadora das relações dos homens consigo e com os outros, a linguagem se insere e expressa a cultura que o contextualiza.

[...] é importante lembrar que a cultura humana em Vygotsky (2001) também parte das necessidades, em que é o meio cultural que cria, move e mobiliza a ação do homem. Isto é, o meio cultural é a gênese da necessidade de sobrevivência nesse meio em que as pessoas buscam a sua identidade (GEHLEN; MALDONER; DELIZOICOV, 2010, p. 136).

A relação dialética entre a linguagem e a cultura é identificada pelos estudos da pesquisa guarda-chuva como um elemento teórico que fundamenta as ações dos grupos aqui anunciados. Além deste elemento, discussões trazidas pelas duas abordagens apontam inquietações teóricas e metodológicas que instigam estudos e investigações e acenam possibilidades criativas de realização conjunta de atividades.

Assim, a problematização da realidade, e do conhecimento sobre ela, proposta por Paulo Freire (2005) e a potencialização da Zona de Desenvolvimento Próximo, em Vygotsky (2007), são tomadas como categorias teórico-metodológicas em pesquisas desenvolvidas pela articulação aqui anunciada, como é o caso de Nascimento (2018) e Nogueira (2018) uma vez que estes dois processos de elaboração conceitual se potencializam pela intencionalidade da ação educativa.

### Considerações

As discussões acerca de aproximações teórico-metodológicas entre Freire e Vygotsky possibilitam compreender a articulação de algumas ações desenvolvidas pelos grupos de pesquisa GEPEL e GEPES dentro do projeto guarda-chuva aqui apresentado, considerando o princípio da produção colaborativa, mas sem perder o teor dos pilares norteadores de cada grupo.

As atividades promovidas por esta articulação contribuem para a compreensão acerca da atividade docente, com destaque para as significações da formação e do trabalho do professor e para as práticas educativas desenvolvidas na escola, na educação do campo e nos movimentos sociais. Tal articulação se desenvolve através de ações de pesquisa, de ensino e de extensão fundamentadas no pensamento dos dois autores.

### Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de

significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, São Paulo, v.1, 2006.

AGUIAR, Wanda M. J.; DAVIS, Cláudia L. F. **Atividade docente: uma análise das trans-formações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica.** (Artigo no prelo) 2018.

ARAÚJO, Marta Maria Oliveira Costa. **A dimensão subjetiva do professor sobre o coordenador pedagógico no espaço escolar.** Projeto de Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2018.

ANGOTTI, José André; DELIZOICOV, Demétrio; PERNAMBUCO, Marta M. C. A. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Elza Helena da Silva Costa. **A Dimensão Subjetiva do Aluno de Pedagogia Ante os Conteúdos Matemáticos.** PIBIC/UERN. 2017. Disponível em: < [http://www.uern.br/controldepaginas/propeg-iniciacao-cientifica-pibic/arquivos/15952018\\_2019\\_memorando\\_circular\\_009\\_2018\\_deferimento\\_apos\\_recurso.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/propeg-iniciacao-cientifica-pibic/arquivos/15952018_2019_memorando_circular_009_2018_deferimento_apos_recurso.pdf) > acesso em 25 de dezembro de 2018.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** 12ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

COSTA, Francisco Canindé de Moraes. **O chão que me prende à liberdade: uma análise sobre educação do campo na escola Valdemiro Pedro em Apodi/RN.** Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2018. Disponível em: < [http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2016/arquivos/4501francisco\\_caninde\\_de\\_morais\\_costa.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2016/arquivos/4501francisco_caninde_de_morais_costa.pdf) > acesso em 25 de Dezembro de 2018.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição.** São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GEHLEN, Simoni Tormöhlen; MALDONER, Otavio Aloisio; DELIZOICIV, Demétrio. Freire e Vygotsky: um diálogo com pesquisas e sua contribuição na Educação em Ciências. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 129-148, jan./abr. 2010.

GOMES, Edione Monteiro Araújo. **Significações do professor acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência no Ensino Médio.** Mossoró. Dissertação (mestrado em educação) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2018. Disponível em < [http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2016/arquivos/4501edione\\_monteiro\\_araa%C5%A1jo\\_gomes.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2016/arquivos/4501edione_monteiro_araa%C5%A1jo_gomes.pdf) > acesso em 25 de dezembro de 2018.

LIMA, Lana Jersica Alves de. **O trabalho pedagógico no 3º ano do ensino fundamental com crianças que apresentam dificuldades em seu processo de alfabetização.** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Educação. Mossoró, RN, 2017.

LIMA, Luana Oliveira Ferreira. **Significações dos egressos do Curso de Pedagogia no espaço não escolar.** Projeto de dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2018.

LIRA, Karla Christiane de Góis. **O resgate de saberes e fazeres laborais de mulheres e homens de Gangorra – Tibau/RN na interface campo-cidade.** Projeto de dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2018.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou Marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

MARQUES, Antônia Batista. **As Significações dos Professores sobre a Disciplina História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. PIBIC/UERN. 2018. Disponível em: < [http://www.uern.br/controldepaginas/propeg-iniciacao-cientifica-pibic/arquivos/15952018\\_2019\\_memorando\\_circular\\_027\\_2018\\_resultado\\_final.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/propeg-iniciacao-cientifica-pibic/arquivos/15952018_2019_memorando_circular_027_2018_resultado_final.pdf) > acesso em 25 de dezembro de 2018.

MOREIRA, Francisca Verônica Pereira. **Vivência no PIBID-UERN: significações constituídas por bolsistas de iniciação à docência**. Mossoró. Dissertação (mestrado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2018. Disponível em: <[http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2016/arquivos/4501francisca\\_vera%E2%80%9Dnica\\_pereira\\_moreira.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2016/arquivos/4501francisca_vera%E2%80%9Dnica_pereira_moreira.pdf) > acesso em 25 de dezembro de 2018.

NASCIMENTO, Zélia Cristina Pedrosa do. **Centro de estudos bíblicos (CEBI) em Severiano Melo: uma experiência de educação popular**. Mossoró. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2018. Disponível em: < [http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2016/arquivos/4501ze-lylia\\_cristina\\_pedrosa\\_do\\_nascimento.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2016/arquivos/4501ze-lylia_cristina_pedrosa_do_nascimento.pdf) > acesso em 25 de dezembro de 2018.

NASCIMENTO, Juliani Suellem Kelly do. **A interação entre alunos em classes multisseriadas para a construção do conhecimento, na perspectiva docente**. Projeto de dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2018.

NASCIMENTO, Maria Andreza do. **Pesquisa e produção do co-**

**nhecimento na relação entre a universidade e a escola**. Monografia de Graduação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Educação. Mossoró, RN, 2018.

NASCIMENTO, Márcia Francione Sena. **Significações de professores egressos do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN**. Projeto de dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2018.

NOGUEIRA, Maria da Conceição Araújo. **Interação docente: construindo e partilhando saberes no cotidiano de uma Unidade de Educação Infantil no Município de Mossoró**. Projeto de dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2018.

PERNAMBUCO, Marta M. C. A. Quando a troca se estabelece. *In* PONTUSCHKA, Nidia (Org.) **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1993.

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; GOUVÊA da SILVA, Antonio Fernando. Paulo Freire: a educação e a transformação do mundo. *In* CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel (Orgs.) **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental**. Brasília: SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

SANTOS, Mariluze Riani Diniz dos. **As significações produzidas pelo professor iniciante frente aos desafios da atividade profissional na educação infantil**. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2018. Disponível em < [http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2016/arquivos/4501mariluze\\_riani\\_diniz\\_dos\\_santos.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2016/arquivos/4501mariluze_riani_diniz_dos_santos.pdf) > acesso em 25 de dezembro 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Francisca Erenice Barbosa da. **A construção coletiva do projeto político-pedagógico**: contribuições da educação popular à constituição da escola do/no campo. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2018. Disponível em: < [http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2016/arquivos/4501francisca\\_erenice\\_barbosa\\_da\\_silva.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2016/arquivos/4501francisca_erenice_barbosa_da_silva.pdf) > acesso em 25 de dezembro de 2018.

SOARES, Maria Cleoneide. **A formação inicial do Curso de Pedagogia da FE/UERN para atuar na EJA**. UERN. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2018. Disponível em [http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2016/arquivos/4501maria\\_cleoneide\\_soares.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2016/arquivos/4501maria_cleoneide_soares.pdf) > acesso em 25 de dezembro de 2018.

SOARES, Maria Cleonice. **Percepções dos Estudantes de Pedagogia da UERN Sobre Sua Atuação Como Auxiliar de Sala de Aula no Estágio Supervisionado Não Obrigatório**. 2018. PIBIC/UERN. Disponível em: < [http://www.uern.br/controldepaginas/propeg-iniciacao-cientifica-pibic/arquivos/15952018\\_2019\\_memorando\\_circular\\_027\\_2018\\_resultado\\_final.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/propeg-iniciacao-cientifica-pibic/arquivos/15952018_2019_memorando_circular_027_2018_resultado_final.pdf) > acesso em 25 de dezembro de 2018.

SILVA, Elisiana Nádia da. **As significações de afetos entre o professor e alunos bolsistas do Curso de Pedagogia**. Projeto de dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2018.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista**

**na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004. pp. 9-61

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

# ESTÁGIO NÃO É EMPREGO

## experiências formativas e pesquisa em colaboração

Maria Cleonice Soares

Leidiane Nogueira dos Santos Duarte

### Introdução

A partir do princípio da produção colaborativa, considerado pelo projeto guarda-chuva “Práticas educativas em contextos diversos: contribuições de Vygotsky e Paulo Freire”<sup>11</sup>, este estudo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, no período entre 2017 e 2018. A pesquisa teve como objetivo identificar as significações dos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do

<sup>11</sup> O projeto guarda-chuva, institucionalizado pelo Fluxo Contínuo para Institucionalização de Projetos da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – PROPEG/UERN através do Edital N° 001/2017, reúne pesquisas de mestrado e iniciação científica de pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Linguagens – GEPEL e do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Subjetividade – GEPES, ambos da Faculdade de Educação da UERN.

Rio Grande do Norte – UERN sobre o Estágio Supervisionado Não Obrigatório.

Para responder ao problema da pesquisa fundamentamo-nos no referencial teórico-metodológico da abordagem sócio-histórica desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores e estudiosos. Definimos como dimensões de análise as seguintes categorias: atividade; afetividade; e sentidos e significados, as quais foram discutidas e aprofundadas a partir dos estudos principalmente de Aguiar e Ozella (2006), Vygotsky (1998; 2000), Sawaia (2009), Leontiev (1978).

Em relação às discussões sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, nos embasamos principalmente nos estudos de Carvalho (2006), Beyer (2003), Mantoan (2003).

Realizamos ainda um estudo nas leis e resoluções que caracterizam o Estágio Supervisionado Não Obrigatório, tais como a Lei Federal n° 11.788, de 25 de setembro de 2008, que regulamenta os estágios de estudantes; a Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9.394/96 (BRASIL, 2016); e a Resolução n° 15/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE/UERN, que regulamenta o Estágio Supervisionado Não Obrigatório no âmbito desta Universidade.

Para visualizar a demanda de alunos que realizam o Estágio Supervisionado Não Obrigatório solicitamos à Faculdade de Educação

– FE/UERN os dados referentes ao número de contratos vigentes dos alunos estagiários nos semestres letivos 2017.1 e 2017.2. Identificamos 113 alunos atualmente realizando este Estágio, contudo, esse número sofre variações constantes devido ao encerramento e firmamento de contratos.

A elaboração de entrevista deu-se a partir dos estudos do referencial teórico e das leis e resoluções. A seleção dos alunos entrevistados deu-se de forma aleatória, porém considerando que deveriam ter mais de 10 meses de atuação como auxiliares de sala de aula. Foram entrevistados 24 alunos dos turnos matutino e noturno que estagiam exclusivamente em escolas públicas.

A análise das entrevistas teve como procedimento os núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006). Analisamos as zonas de sentidos atribuídas pelos alunos ao Estágio Supervisionado Não Obrigatório. A partir da análise, identificamos as seguintes zonas de sentidos: Compreensão do Estágio Supervisionado Não Obrigatório; Função desenvolvida pelo estudante no Estágio Supervisionado Não Obrigatório; e, Dificuldades em relação ao conhecimento teórico-prático das atividades inclusivas para alunos com NEE.

### **Estágio Supervisionado Não Obrigatório e inclusão escolar**

O Estágio Supervisionado Não Obrigatório é uma atividade opcional que alunos de graduação realizam em seu futuro campo de trabalho. Está institucionalizado pela Lei Federal nº 11.788, de 25 de se-

tembro de 2008 que dispõe sobre estágio de estudante (BRASIL, 2008) e define-se, conforme seu artigo 1º, como sendo um “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior [...]” (BRASIL, 2008).

A Resolução nº 15/2017 – CONSEPE/UERN, que aprovou o regulamento de Estágio Supervisionado Não Obrigatório na UERN, aponta no seu Capítulo 1º, art. 2º, que, este é compreendido como um ato educativo supervisionado, tendo por objetivo oferecer estágio para os discentes regularmente matriculados e que estejam frequentando um dos seus cursos de graduação, sendo esta uma oportunidade para o educando se desenvolver para a vida cidadã e para o trabalho. No art. 8º da citada resolução fica especificado que, para concorrer a uma vaga ao Estágio Supervisionado Não Obrigatório, o graduando deve estar regularmente matriculado e frequentando o curso de graduação e ter disponibilidade para desenvolver as atividades, conforme estabelecido no Termo De Compromisso de Estágio – TCE.

As obrigações que a instituição deve ter para com o estagiário são as mesmas para a concedente e estão impressas no 2º capítulo da Resolução nº 15/2017, art. 11º que argumenta que a instituição deve zelar pelo termo de compromisso com o estagiário da UERN, dando condições ao discente de desenvolver aprendizagens com as atividades. Deve indicar, do seu quadro de funcionários, um professor com experiência no estágio para ser o orientador. O acompanhamento do estudante é condição para sua permanência no estágio.

O capítulo IV da mesma Resolução, art. 13º, destaca as obrigações que o discente estagiário tem para com a instituição concedente e com a UERN, seguindo as mesmas orientações postas na lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, determina que o estagiário deve cumprir o regulamento pertinente à lei, assinar o termo de compromisso com a UERN e a instituição concedente, respeitando as normas da instituição, comparecer ao estágio no horário, ter um bom rendimento acadêmico concomitante, elaborar um relatório das atividades e apresentar a UERN, de acordo com o termo de compromisso, e manter uma postura ética como cidadão.

O artigo 2º do Projeto Pedagógico – PPC do Curso de Pedagogia da UERN esclarece: “[...] o estágio poderá ser obrigatório ou não obrigatório” (UERN, 2012). O Estágio Supervisionado previsto como componente curricular obrigatório inicia-se no 5º período, ou seja, na educação Infantil, ocorrendo também no 6º período, nos anos iniciais do ensino fundamental ou na educação de jovens e adultos, bem como no 7º período, na gestão dos processos educativos em espaços escolares ou não escolares. Já o Estágio Supervisionado Não Obrigatório, optativo, é uma atividade remunerada que parte dos alunos do Curso realiza.

Por meio da Lei Federal 11.788/2008, a Secretaria de Educação do Município de Mossoró/RN, juntamente com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE e a Diretoria de Assistência Estudantil – DAE, ambas da UERN, tem promovido processos seletivos para estudantes de Pedagogia atuar no âmbito da rede municipal de ensino com a finalidade de realizar atividades relacionadas à assistência e inclusão de pessoas – crianças – com deficiência ou necessidades educacionais

especiais – NEE em Escolas e Unidades de Educação Infantil (EDITAL Nº 19/2017 – DAE/PRORHAE – UERN, 2017).

Esta medida também busca cumprir uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB – Lei 9.394/96 (BRASIL, 2016), que no parágrafo § 1º do art. 58, afirma que: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.”

A Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015), estabelece a garantia, o acesso e a permanência das pessoas com alguma deficiência ou transtorno na escola, pois ela se destina a: “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015).

A inclusão escolar, na perspectiva de Carvalho (2006), tem como princípio inicial a adaptação das escolas às necessidades do aluno, e não o contrário. Assim, não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas a escola consciente de sua função coloca-se à disposição do aluno. A inclusão escolar é um fenômeno que possibilita ao aluno estar incluído e, acima de tudo, participar de todas as atividades propostas e realizadas dentro da escola, uma vez que todos devem ser tratados de igual forma, sem discriminação.

Observamos que, no atual contexto das escolas, a inclusão escolar tem sido bastante discutida. Algumas questões são inclusive

recorrentes, como o caso de algumas escolas não ter estrutura física adequada às necessidades. Outro ponto é a necessidade de formação profissional para lidar com as diferenças e necessidades dos alunos, que são distintas.

Carvalho (2006) considera que, para que uma escola seja inclusiva, ela deve ser “uma escola para todos”, o que implica um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando às necessidades de qualquer dos alunos. Mantoan (2003) destaca que a inclusão é uma saída para que a escola possa fluir novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam e, com isso, superar o formalismo e ascender ao novo contexto escolar da inclusão.

Segundo Carvalho (2006), todo o trabalho da escola deve-se pautar em dar condições para que todos os alunos participem do processo de aprendizagem. Assim, é necessário que a escola junto com os seus educadores pense formas de adaptação do espaço e das atividades de forma que garantam a participação de todos. E, além disso, deve promover eventos que desenvolvam a cultura, a participação da comunidade e o conhecimento das características, necessidades e possibilidades de seus alunos, pois, partindo desse entendimento, é possível pensar e promover formas de inclusão.

A inserção de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular tem causado muita discussão entre os profissionais da educação, pois muitos têm receio de não conseguir lidar com essa situação. Segundo Beyer (2003), por não possuir informação suficiente,

compreensão da proposta, formação adequada correspondente, técnicas didáticas e metodológicas adequadas e condições apropriadas de trabalho nem qualificação adequada, os professores têm enfrentado dificuldades de incluir os alunos com deficiências.

Assim, se faz necessária a qualificação desses profissionais. Sejam eles professores ou auxiliares de sala, precisam conhecer e desenvolver estratégias que garantam uma formação de qualidade a todos as crianças que tem acesso à escola. A instituição deve estar preparada para receber esses alunos em qualquer nível escolar, sem nenhum obstáculo.

### **Significações dos estudantes de Pedagogia da UERN sobre o Estágio Supervisionado Não Obrigatório**

Buscando compreender as significações constantes nas falas dos estudantes-estagiários, elaboramos um questionário para caracterizar os sujeitos e identificar questões pontuais da atuação, tais como a quantidade de alunos que os auxiliares acompanham em sala de aula; a realização de cursos relacionados à inclusão ou às NEE. E mais duas perguntas que buscavam revelar a compreensão dos estudantes sobre o Estágio Supervisionado Não Obrigatório e a função desenvolvida como auxiliar de sala de aula. As questões foram analisadas e, a partir delas, foram agrupadas zonas de sentidos de acordo com os sentidos atribuídos pelos estudantes ao Estágio Supervisionado Não Obrigatório.

Em relação à quantidade de alunos que os graduandos estagiá-

rios acompanham na sala de aula, dos 24 entrevistados, 4 responderam que acompanham dois ao mesmo tempo; os demais entrevistados afirmaram que acompanham apenas um.

Sobre a formação em relação às atividades inclusivas dos alunos com NEE, 18 estagiários responderam que não realizaram nenhuma atividades a este respeito; 6 alunos afirmaram que a Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas – DAIN e a DAE oferecem um curso, porém não puderam realizá-lo, pois este ocorreu no horário das aulas na graduação ou no horário de realização do próprio estágio, havendo, dessa forma, incompatibilidade de tempo.

A partir destes dados, observamos que esses estagiários, que por vezes acompanham mais de um aluno conforme a necessidade do ambiente escolar, a depender do período acadêmico que estão cursando, adentram às escolas com pouco ou nenhum conhecimento na área até porque os componentes curriculares que tratam do tema inclusão acontecem ao final do Curso.

Após analisar essas questões objetivas, passamos à análise dos núcleos de significação das subjetivas. Nos debruçamos em observar e agrupar as falas por seus significados, tentando extrair ao máximo as expressões que elas carregam. Assim, identificamos as seguintes zonas de sentidos: Compreensão do Estágio Supervisionado Não Obrigatório; função desenvolvida pelo estudante no Estágio Supervisionado Não Obrigatório; e, dificuldades em relação ao conhecimento teórico-prático das atividades inclusivas para alunos com NEE.

### Compreensão do Estágio Supervisionado Não Obrigatório

Os estagiários compreendem o Estágio Supervisionado Não Obrigatório como uma atividade remunerada que eles optam por fazer. Alguns a entendem como uma oportunidade de conhecer o espaço escolar, ou seja, uma possibilidade de desenvolver experiência na sala de aula e relacionar a teoria com a prática, uma vez que podem vivenciar a escola enquanto ainda estão em processo formativo.

O estágio não obrigatório para mim é uma oportunidade que leva o aluno a relacionar a teoria e prática, de acordo com o que está sendo cursado. Uma forma de proporcionar vivências e aquisição de conhecimentos, dando oportunidade ao estudante de “trabalhar”, já que o estágio é remunerado, podendo conciliar com a Faculdade. (Estagiária 23, Mossoró, julho de 2018)

Para Aguiar e Ozella (2006), o homem é um sujeito que expressa a sua singularidade, sendo capaz de produzir significados sociais e sentidos subjetivos. Na fala da entrevistada percebemos os sentidos que este estágio tem para a graduanda: ao mesmo tempo que observa que este pode aproximá-la do campo de atuação futuro, ajudando-a a entender a relação entre teoria e prática, pode também ser uma oportunidade de trabalho, o que traz um duplo sentido ao estágio: como trabalho e aproximação com a sala de aula. Assim, não tem somente o sentido formativo, mas também de oferta de renda.

Para o estagiário 3 “o estágio não obrigatório é uma oportunidade que o aluno de graduação tem para conhecer o ambiente escolar e as práticas e ações pedagógicas”. Assim, observamos que os estudantes

vão dando significado ao estágio. Na visão de Aguiar e Ozella (2006, p. 226) “a atividade humana é sempre significada: o homem, no agir humano, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações (divisão essa somente para fins didáticos) operam com os significados”.

Assim, percebemos que o estágio, como a própria resolução prevê, torna-se uma oportunidade para os estudantes da graduação conhecerem o seu futuro campo de atuação, conforme é especificado no parágrafo § 2 do art. 1º da Lei Federal nº 11.788/2008 que afirma que “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008).

Conforme Aguiar (2001), o sentido nos parece muito mais complexo e mais amplo que o significado, pois este é constituído por zonas do sentido mais estáveis e precisas. O sentido de uma palavra nunca é completo, mas sim inesgotável e está atrelado ao contexto, à compreensão de mundo e à estrutura interior que compõe o indivíduo. Os estagiários compreendem o estágio a partir de seu significado mais genérico, atividade opcional, que os encaminha ao seu futuro campo de atuação para desenvolver experiências e inserir-se no *locus* de trabalho. Além disso, observamos nas falas dos sujeitos que este tem o sentido da atividade que gera experiências formativas e renda.

### **Função desenvolvida pelos graduandos no Estágio Supervisionado Não Obrigatório**

Os entrevistados, em geral, ressaltam que sua função é auxiliar na sala de aula e contribuir para a unidade educacional, não somente com a criança com NEE, mas também com a turma, ajudando outras crianças que apresentam dificuldades em alguma atividade, bem como as outras professoras, quando solicitado.

Minha função resumidamente é auxiliar de sala de aula, onde, junto com a professora titular, elaboramos ações para proporcionar ambiente agradável e favorável para a aprendizagem da aluna com deficiência. Entre essas ações, estão inclusas: o auxílio na execução de atividades, idas ao banheiro, ajudar no momento do lanche e ajudar a criança a se locomover. (Estagiária 3, Mossoró, julho de 2018)

Percebemos que a atividade dos estagiários na escola possibilita que eles desenvolvam experiências formativas, técnicas ou operacionais. Para Leontiev (1978), a atividade humana é regulada e dirigida por necessidades que geram motivos e conduzem a sua objetivação. São os motivos que, ao se articularem à necessidade, impulsionam o processo da atividade. Desses motivos se constituem ações (objetivos) que são executadas por meio de operações. Assim, o homem desenvolve suas atividades conforme as necessidades, satisfazendo a si e criando novas necessidades a serem alcançadas por força de seu trabalho, sendo esta ação essencial na produção da existência humana.

A entrevistada 21 ressaltava que

No estágio, além de auxiliar o desempenho da criança a qual acompanho, também auxilio a professora quando a minha aluna, por motivo de doença, não vai para a aula, [...] como também ajudo nas atividades complementares que a UEI organiza, como no Dias das Mães, no Dia do Livro, nas criações das decorações, além de outros meios de ajuda na secretária com o auxílio no acesso às tecnologias, nas digitações de arquivos da UEI e organização nas normas da ABNT. (Estagiária 21, Mossoró, julho de 2018)

Pelo relato, a estudante realiza atividades para além do que estava previsto quando selecionada, uma vez que, conforme o Edital N° 19/2017 – DAE/PRORHAE/UERN, a seleção destina-se ao preenchimento de vagas para realização de atividades relacionadas à assistência e inclusão de pessoas com necessidades especiais nas Escolas e Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mossoró. E, ao realizar outras atividades na escola, os estudantes as classificam como desvio de função, pois estavam fazendo mais que o previsto. Na visão de uma das entrevistadas, às vezes, se exige mais que o que eles devem realizar: “[...] Em muitos casos, nesse estágio, exercemos funções de professores em sala de aula” (Estagiária 9, Mossoró, julho de 2018). Isso implica dizer que o aluno, às vezes, é confundido com um funcionário da escola, sendo colocado para dar aula no lugar do professor, o que não pode acontecer, de acordo com a própria resolução.

Para Leontiev (1978, p. 10), “independentemente da experiência, o ser humano acumula os acontecimentos que modificam sua situação de vida”. Aquilo que os estudantes vivenciam no estágio e as

atividades que realizam passam a constituir suas vidas e modificar suas perspectivas em relação as suas ações. Assim, a forma como são tratados e as atribuições que lhes são dadas vão afetando e deixando modificações no agir desses alunos.

### **Dificuldades em relação ao conhecimento teórico-prático das atividades inclusivas para alunos com NEE**

Os estagiários apontam a falta de formação específica como uma dificuldade, sendo que quando ofertadas, não são em horários que possam participar ou não são suficientes para suprir as lacunas que existem em relação às deficiências que acompanham.

Destacam que deveria haver mais ações de formação, ou por parte da Prefeitura, já que esta oferta o estágio, ou por parte da UERN, que é a instituição formadora, considerando que vão lidar com alunos com diversas deficiências e com a prática escolar quando ainda estão em formação: “Chegamos ao estágio sem ‘noção de nada’, ‘somos jogados’ em uma sala de aula superlotada com alunos indisciplinados e com duas ou três crianças deficientes para serem auxiliadas” (Estagiária 9, Mossoró, julho de 2018).

A importância dada pelos estagiários à formação demonstra a necessidade de refletir suas práticas a luz das teorias de forma que possam realizar ações que deem conta de trabalhar as especificidades dos alunos que auxiliam. Isso evidencia o quanto o estágio pode afetar os estudantes de maneira distinta: com experiências formativas e dificul-

dades diante da prática. Enquanto a primeira é potencializadora da ação a segunda pode reprimir atitudes.

À vista disto, Sawaia, ao discutir sobre afeto na perspectiva de Espinosa, esclarece que este termo expressa a transição de intensidade da

[...] passagem de um estado de potência a outro (Espinosa, 1957, parte III) gerada pelas afecções (affections) que meu corpo e minha mente recebem na existência. Portanto, ele tem duas dimensões: a da mudança, modificações que meu corpo e minha mente retêm na forma de emoções e sentimentos (affectus), e a da experiência da afetação (affection), isto é, a do poder de ser afetado. (SAWAIA, 2009, p. 367)

Diante disso, podemos situar a afetividade a partir das suas duas dimensões: de mudança e da experiência da afetação, ou seja, as mudanças que o sujeito sofre em seu pensamento, emoções e sentimentos que são aflorados ao ser afetado e o poder de ser afetado, o que causa essas afetações a sua própria vida. A maneira como o sujeito é afetado também se relaciona com sua forma de agir na sociedade, visto que isso potencializa ou diminui a capacidade do homem de ser e existir (SAWAIA, 2009). Isso se dá pela perspectiva dialética da afetividade, visto que a afetação pode incidir de maneira positiva ou negativa na vida do indivíduo.

Assim, corroboramos com Bock, Furtado e Teixeira (2008), quando estes afirmam que os afetos acabam por determinar nosso comportamento, moldando nossos pensamentos e sentidos, sendo passagiei-

ros ou duradouros. Os autores citados nos alertam que os afetos envolvem muitos estados de sentimentos e emoções, tanto na perspectiva do prazer ou do desprazer. Sendo os estados de sentimentos mais atenuado e duradouro e as emoções mais agudas e transitórias.

Os estagiários, ao enfrentarem dificuldades na sala de aula, sentem-se desorientados diante das atribuições que recebem com a pouca formação que ainda têm e, a este respeito, destacam que deveriam ter um pouco mais de acompanhamento ou haver investimento maior na orientação de modo que possa contribuir tanto para a sua formação quanto para a das crianças que acompanham.

O Estágio Supervisionado Não Obrigatório é uma atividade prática, opcional, desenvolvida por um aluno em formação, “porém, muitas pessoas, desde os alunos, gestão escolar e professores, acham que o estágio é um emprego no qual temos total responsabilidade pelos alunos auxiliados nesse estágio” (Estagiária 9, Mossoró, julho de 2018). Assim, o estagiário, às vezes, é considerado como um outro funcionário da escola que deve ter as mesmas responsabilidades dos outros professores e exercer as funções destes na sala de aula.

Estágio não é emprego, é uma oportunidade formativa para o estudante e assim deve ser considerado pelas instituições que optam por ter estagiários atuando em seus espaços, devendo sempre ser uma oportunidade para que o sujeito observe e possa refletir sobre seu processo formativo.

### Considerações finais

O Estágio Supervisionado Não Obrigatório aqui estudado é uma atividade opcional através da qual alunos do Curso de Pedagogia da UERN atuam em escolas municipais de Mossoró/RN com o objetivo de auxiliar alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Assim sendo, não é uma atividade empregatícia. Os estagiários recebem uma remuneração, mas só atuam nos espaços escolares nesta condição porque são estudantes e estão assegurados pela Lei Federal nº 11.788/2008, que lhes possibilita atuar na sua área de formação recebendo remuneração com o objetivo de ampliar seus conhecimentos sobre o objeto de estudo e ter experiências formativas no seu futuro ambiente de trabalho.

Percebemos, a partir das falas dos estagiários participantes da pesquisa que sua função, além de acompanhar aluno(s) com NEE, é contribuir com a unidade educacional, com a turma em que atuam e com outras professoras, quando assim solicitado. Desta maneira, é claro que os graduandos compreendem o estágio como uma atividade extra que realizam.

Embora demonstrem gostar de atuar nas escolas, eles ressaltam que existem alguns obstáculos que precisam ser vencidos, principalmente, em relação à pouca formação que têm, visto que são múltiplas as deficiências com as quais se deparam e estão em processo formativo, o que não possibilita que dominem o conhecimento necessário a trabalhar com todas elas.

Os estagiários sentem necessidade de refletir sobre suas práticas à luz das teorias de forma que possam realizar ações que deem conta de

trabalhar as especificidades dos alunos que auxiliam. É evidente como a atividade do Estágio Supervisionado Não Obrigatório afeta esses graduandos e tem constituído suas personalidades por meio das ações que realizam nas Escolas e Unidades de Educação Infantil com alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Assim, o Estágio Supervisionado não Obrigatório necessita ser revisto no Curso de Pedagogia e na Secretaria de Educação do Município de Mossoró/RN. Os estagiários precisam ser acolhidos pelas escolas como estudantes que irão auxiliar os professores e aprender/desenvolver *in loco* as práticas realizadas no seio escolar com os alunos com NEE.

### Referências

- AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação Como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia – Ciência e Profissão**. 2006, Ano 26, Número 2, São Paulo.
- AGUIAR, W. M. J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sóciohistórica. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇAVEZ, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BEYER, Hugo Otto. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas em ação. **Revista do Centro de Educação: Cadernos**. Edição 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5003/3032>>. Acesso em 16 de junho de 2017.
- BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**.

14. ed. Reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996 Edição revisada 2016 < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em 25 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em 25 de fevereiro de 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

LEONTIEV, Alexei N. **Atividade Consciência e Personalidade.** The Marxists Internet Archive. Trad. Maria Silvia Cintra Martins. 1978. Disponível em: < [http://www.portalentretextos.com.br/download/livros-online/alexei\\_leontiev\\_atividade\\_consciencia\\_e\\_personalidade.pdf](http://www.portalentretextos.com.br/download/livros-online/alexei_leontiev_atividade_consciencia_e_personalidade.pdf) >. Acesso em 26 de julho de 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção Cotidiano Escolar)

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia e Sociedade**, p. 364-372, 2009. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/nexin/artigos/download/psicologia-e-desigualdade-social.pdf>>. acesso em março de 2018.

UERN. **RESOLUÇÃO Nº 15/2017 - CONSEPE de 5 de ABRIL de 2017** aprova o regulamento de estágio curricular supervisionado não obrigatório para os discentes dos cursos de graduação da UERN. disponível em: <[www.uern.br](http://www.uern.br)> acesso em e 5 de abril de 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

**Os círculos de  
cultura entre  
a pesquisa,  
o ensino e a  
extensão**

**PARTE II**

# CÍRCULO DE CULTURA

## partilha no exercício da problematização

Francisco Canindé de Moraes Costa

Hélio Junior Rocha de Lima

Débora Raquel Araújo Silva

### Um olhar introdutório sobre o círculo de cultura na pesquisa

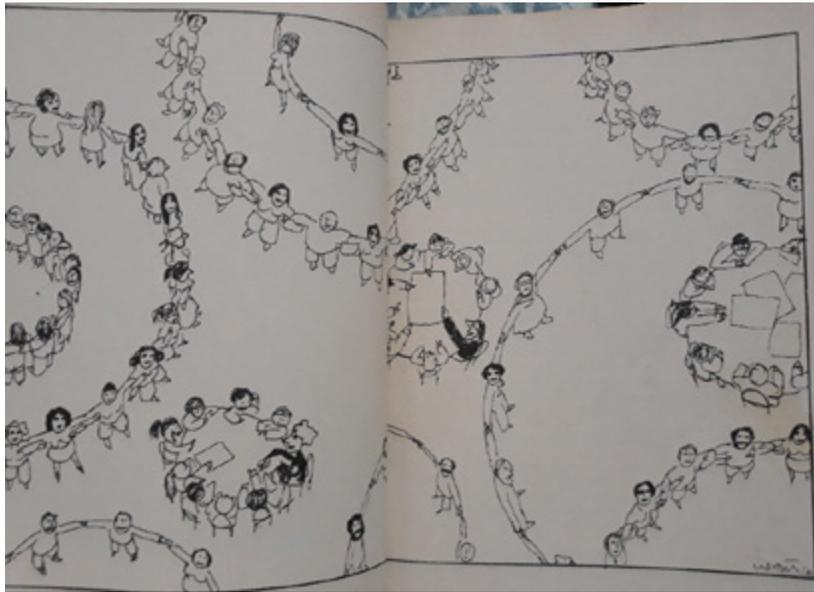
Na pesquisa qualitativa é comum a utilização de vários dispositivos, os quais vão de um questionário previamente planejado aos mais diversos métodos semiestruturados e espontâneos. As rodas de conversas, ao que parecem, têm proporcionado interações tanto no ensino, na relação professor-aluno, como nas pesquisas, ao tornar os envolvidos sujeitos participantes, aproximando o pesquisador do problema, aquele que, como parte da dinâmica da partilha, está para experienciar o coletivo e rearticular-se, construindo novas categorizações a partir das singularidades contextuais percebidas.

Porém, o círculo de cultura demonstra ser uma roda de conversa atravessada por linguagens, por expressões artísticas/culturais apresentadas nos modos de ser, de dizer, de sentir e perceber o outro. Uma ação que se faz na dialógica, na manifestação, trânsito da memória e da utopia, lugar de emancipação das amarras hierárquicas do ato de ensinar e aprender. Gestos para quem o viver e o conviver passam a ser, cada vez mais, a busca de “Ser mais”, como proferiu, certa vez, Paulo Freire.

Ensino, pesquisa e extensão se entrançam. O desafiador é ver, neste processo de ação-reflexão-ação, uma metodologia de aprendizagens e um dispositivo de pesquisa. Espaços de encontros para pensar e refletir o próprio modo de vida no contexto local e global.

Em um livro publicado em 1981 na Alemanha intitulado *Der lehrer ist politiker und künstler: neue texte zu befreiender bildungsarbeit* (O educador é artista e político: novos textos para um trabalho educativo libertador), Paulo Freire despertou um olhar para o círculo de cultura uma vez que a “sala de aula” tradicional transforma-se em um espaço de buscas por temas e percepções manifestas por meios da poesia, da literatura de cordel, da música, das artes plásticas, do teatro, dos modos expressivos locais, das escolhas cotidianas, do lazer e do trabalho no ambiente familiar ou com trabalhadores de empresas privadas, públicas, entre outros, assim como das prioridades, da falta estrutural e infra estrutural.

Figura 1: desenho de Claudius Ceccon



Fonte: in: FREIRE, Paulo. *Der lehrer ist politiker und künstler: neue texte zu befreiender bildungsarbeit*. Alemanha/Hamburg: Verlag GmbH, 1981, pp. 34-35)

#### XXIV [A CIRANDA RODAVA NO MEIO DO MUNDO]

A ciranda rodava no meio do mundo,  
 No meio do mundo a ciranda rodava.  
 E quando a ciranda parava um segundo,  
 Um grilo, sozinho no mundo, cantava...

Dali a três quadras o mundo acabava.  
 Dali a três quadras, num valo profundo...

Bem junto com a rua o mundo acabava.  
 Rodava a ciranda no meio do mundo...

E Nosso Senhor era ali que morava,  
 Por trás das estrelas, cuidando o seu mundo...  
 E quando a ciranda por fim terminava

E o silêncio, em tudo, era mais profundo,  
 Nosso Senhor esperava... esperava...  
 Cofiando as suas barbas de Pedro Segundo.

(Poesia de Mário Quintana)

Publicado em A Rua dos Cataventos – 1940)

O círculo de cultura se traduz em um momento de intensa comunhão de saberes, do afloramento das falas, posturas e cultura, das pessoas inseridas no seu lugar em diálogo com o mundo. Ele reúne e representa ali a fala e o sentimento do grupo ou comunidade. Esse artigo, inspirado na proposta inclusiva de Paulo Freire, reflete sobre a construção pedagógica e formativa trazida pela metodologia do círculo.

Tendo como ponto de partida o círculo de cultura realizado na Escola Valdemiro Pedro Viana em Apodi/RN<sup>12</sup> pelo Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE, da Facul-

<sup>12</sup> O dispositivo fez parte da pesquisa que produziu a dissertação de mestrado *O chão que me prende à liberdade: uma análise sobre educação do campo na Escola Valdemiro Pedro em Apodi/RN* (COSTA, 2018).

dade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN<sup>13</sup>, esta discussão pretende refletir sobre as contribuições da metodologia como problematização da realidade, tomando os círculos de cultura como dispositivo de produção do discurso e do conhecimento.

Nosso percurso metodológico assume a dinâmica da ação-reflexão-ação considerando o saber partilhado e a construção coletiva trazida na efetividade do círculo. Nos círculos de cultura promovidos pelo LEFREIRE é comum se utilizar imagens relacionadas ao tema do círculo e/ou à história de vida dos participantes. Num dado momento, os participantes usam essas imagens para, a partir delas e das memórias que trazem, partilharem sua história, seus anseios, saberes e práticas. Também o teatro e a música são dispositivos motivadores das falas e expressões ali presentes. Ajudada por esses elementos, a dinâmica do círculo de cultura procura viabilizar a inserção de todos no processo de construção do conhecimento. Nesta perspectiva, o diálogo entre as partes é constante, assim como é constante a ação-reflexão-ação vivenciada.

### **Problematização, olhares e saberes: a ação-reflexão-ação como base da pesquisa**

Nos primeiros passos da pesquisa de mestrado que promoveu o círculo aqui apresentado, o estudo sociocultural permitiu a observação da Escola e seu fazer pedagógico *in loco*. Permitiu “sentir o chão”, ouvir algumas pessoas da Escola e do lugar. A recepção da comunidade

<sup>13</sup> O LEFREIRE é um subgrupo do GEPEL, Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Linguagens, da FE/UERN.

escolar foi aconchegante, se dispondo ativamente à partilha das informações.

De entrada, observa-se uma escola de fortes laços institucionais e afetivos desde o seu surgimento. Os relatos iniciais retratam a Escola como a “filha querida”, assim ela é concebida na contribuição de todos dali que se sentem responsáveis e protagonistas daquela história. O estudo da fronteira campo/cidade e as percepções e sentimentos que nascem desse contexto perpassaram a pesquisa em todas as suas fases (COSTA, 2018).

Um estudo documental analisou o Projeto Político Pedagógico e outros documentos regimentais, procurando dar conta de seus pressupostos metodológicos, de seu modelo de gestão e de sua relação com o sistema de ensino que integra, na perspectiva de escola enquanto “do campo e no campo”.

O “círculo de cultura” foi realizado com o intuito de ouvir a maior parte dos agentes envolvidos dentre aqueles que se dispuseram a estar no encontro daquela tarde. Estiveram no círculo, além da comunidade escolar, ou seja, gestores, professores, alunos e pais, o grupo LEFREIRE, do qual fazemos parte. Os presentes responderam e refletiram sobre a pergunta: “Que escola é esta?”, tema/instrumento problematizador do círculo. A indagação motivou a comunidade e os deixou à vontade para que, falando descontraidamente, pudessem partilhar conosco as lutas, os obstáculos, a dedicação, a afetividade e a construção coletiva que é a Escola Valdemiro Pedro. Dispersas numa grande colcha de retalhos colorida estavam imagens do lugar, da escola, das pessoas,

do cotidiano. Inicialmente, entoamos a canção “Venha pra perto” acompanhada pelo violão. Uma música animada, simples, composição motivadora para aquele momento:

Venha pra perto

Venha agora se aconchegue  
 Venha escutar uma história  
 Uma história de partilha  
 E de amorosidade  
 Venha agora se aconchegue  
 Venha escutar uma história  
 Paulo Freire nos convida  
 A fazer Comunidade

Você vai saber um pouco mais  
 Sobre o Círculo de Cultura  
 Vai interagir e aprender  
 No saber horizontal  
 Por isso chegue, se aconchegue  
 Venha pra perto

(Letra e música: Francisco Canindé de Moraes Costa)

Animados, descontraídos, já mais familiarizados, pudemos ouvir

de cada um as impressões, sentimentos, dissabores, desafios, compreensões... Uma dinâmica potencialmente rica em sua pedagogia por nascer da ideia da partilha, de que ouvir é tão importante quanto falar; de que a palavra nos reúne e fortalece mais ainda quando é diálogo. Sendo este o conceito central atribuído a Paulo Freire, assim o é pela proposta tecida no entendimento de que “o diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 45). Então, nesta perspectiva, ultrapassa a noção de apenas conversa para tornar-se elemento de mobilização, conscientização e libertação social; é humanizador e mora no cotidiano da comunhão dos homens, comunhão planetária, feita sem hierarquias e nas lutas coletivas.

As imagens motivadoras das memórias eram provenientes em sua maioria do arquivo institucional da Escola, e exploravam o registro de eventos e da própria luta da comunidade escolar pela sua implantação:

Então, o tema do nosso círculo de cultura é “Que escola é esta?” nós viemos conhecer a escola de vocês, né? E essas imagens que estão aqui é pra que cada um já vá imaginando, pegando uma imagem destas e relacionando com alguma coisa que viveram nesta escola, alguma coisa que lembra a vocês esta escola ou mesmo que não tenha uma imagem aí mas eu sinto o desejo de contar que esta escola foi importante por isso... Eu sinto o desejo de dizer que esta escola faz parte da minha vida neste sentido... Então é isso que a gente quer saber de vocês, que escola é esta? que escola é a Escola Valdemiro Pedro? certo? alguém quer começar? (Jasmin<sup>14</sup>, integrante do LEFREIRE)

14 Utilizaremos pseudônimos para identificar todos as falas e depoimentos. Escolhemos nomes de flores e rosas, em ‘sintonia’ com o

Não apenas queríamos saber deles, mas a consciência de saber com eles era algo que exercitaríamos ali também. Uma ansiedade mútua, uma espera coletiva: o que dizer, o que construir pela palavra, pelo diálogo? Um professor (aqui identificado como “Aguapé”) falou de resgate, de que a pesquisa e aquela conversa, naquela tarde, lembraria a todos nós a importância de se ter um ensino médio no campo, pela permanência do jovem no seu lugar de origem:

Foram vários movimentos: teve lutas, reuniões, discussões com a comunidade escolar até se criar o ensino médio. E um dos motivos que se pediu o ensino médio aqui era pela permanência do aluno na zona rural. Era importante a continuidade deles aqui porque vinham até o 9º ano e se separavam, iam pra outras escolas. Então... assim... era uma reivindicação também dos pais. Então se criou o ensino médio que foi muito importante aqui para esta escola porque a gente tem a continuidade dos estudos, os “meninos” ficam aqui até terminar o ensino médio. Então, foi fundamental para a Comunidade, já que essa escola abrange umas 14 comunidades e a criação do ensino médio foi importante para isso. (Aguapé, supervisor e professor da Escola)

A fala do professor deixa transparecer afetividade quando cita “os meninos”, fazendo lembrar um episódio citado por Paulo Freire em que escutou o desabafo de um pai estudante e trabalhador, angustiado por seus meninos estarem “soltos” e malcuidados enquanto ele, o pai, estaria na escola de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Do mesmo modo, e com o mesmo olhar, a reflexão de *Aguapé* nos põe na *cena* do cuidado e da escuta além do currículo, do previsível, do formal. A

educação, não é primeiro dos nossos “meninos”, dos nossos homens e mulheres do povo, daqueles que mais precisam?

Uma ex-aluna e agora mãe de aluno da escola, mulher, engajada nos movimentos sociais do lugar, comenta ali da alegria de ter sido aluna, militante e mãe, tendo participado também das mobilizações em torno da chegada do ensino médio. Sua fala denuncia preconceitos velados e explícitos da relação campo/cidade:

[...] tínhamos que acordar muito cedo, de madrugada, ultrapassar o rio e, muitas vezes, meu pai tinha que passar a gente com água no pescoço para vir deixar aqui onde hoje está a Escola e daqui pegávamos outro transporte para ir pra cidade. E o que era que o aluno da zona rural ouvia quando chegava na zona urbana? Lá vem os “beradeiros” do sítio. Porque o ônibus só levava alunos do sítio. Era o que nós escutávamos e isso era uma repressão contra os alunos da zona rural. Nós sofriamos muito preconceito [...]. Tenho muito orgulho da minha filha estudar aqui e o que eu puder fazer por essa escola e por ela eu farei para que nem ela nem os estudantes da Valdemiro sofram a repressão que eu sofri na escola da cidade. (Lavanda, integrante do Conselho de Pais da Escola)

A opressão acusada por Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido” (1987) aparece aqui em uma de suas facetas: a negação do espaço do outro, inferiorizado, extinto em perspectivas, camponês silenciado na fala do urbano “civilizado” e moderno.

Paulo Freire constrói uma ampla caracterização do que seja para ele “opressão” atentando para o agravante da existência da “consciência da opressão”, quando o homem, de maneira fatalista, concorda com a

existência do opressor e do oprimido. Inclusive atenta também para o fato de existir o perigo do oprimido tornar-se, num segundo momento, opressor. O autor chama atenção para o processo de ação-reflexão-ação como “antídoto” à “consciência da opressão” (FREIRE, 1987, pp. 18-20).

Fazer a escola básica acontecer hoje no Brasil é um pouco deste processo de ação-reflexão-ação: um esforço de “contramaré”, uma luta coletiva construída na comunhão dos saberes, no encorajamento mútuo, na palavra que vira diálogo e no diálogo que expressa a livre pronúncia do mundo, mundo partilhado, coletivo e amoroso.

Deste modo, continuamos o caminho, resilientes, atentos, olhando o contexto da Escola Valdemiro Pedro, seus atores, suas falas e defesas. O homem do campo falando de seus anseios revela ao mesmo tempo as vicissitudes que o rodeia. Revela, também, sua capacidade de, a partir de uma “situação-limite”, construir o “inédito viável”.

Freire explica, no terceiro capítulo de *Pedagogia do Oprimido* (1987), o que é/como se dá uma situação-limite:

Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as “situações-limites”. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as “situações-limites”. (FREIRE, 1987, p. 52)

Falando de outro de seus conceitos, o de consciência real efeti-

va, que é uma primeira concepção que o homem tem do mundo e das coisas, Freire fala sobre o conceito de inédito viável: “Daí que, ao nível da ‘consciência real’, os homens se encontrem limitados na possibilidade de perceber mais além das ‘situações-limites’, o que chamamos de ‘inédito viável’ (FREIRE, 1987, p. 61). O “inédito viável” seria a capacidade humana de transcender ao problema, se enxergar capaz, protagonizar diante da “situação-limite”.

Desde a criação da escola, passando pela instituição do ensino médio, a Valdemiro Pedro demonstra capacidade de cultivar o diálogo em sua prática na mobilização de instituições que integram o lugar social de Santa Rosa II:

Para a criação da Escola, Santa Rosa II e comunidades vizinhas se mobilizaram buscando as autoridades. A área da Escola corresponde a 1 km<sup>2</sup> e foi doada por um morador para que oficialmente o prédio fosse construído; começamos com quatro salas. Para a criação do Ensino Médio houveram várias mobilizações juntando-se a nós e à Direc, o Sindicato, associações, Poder público municipal e igrejas. Pedíamos ao mesmo tempo a instalação de um curso técnico de Agroecologia que só chegou à escola em 2014. (Girassol, 1º diretor da Escola)

A fala acima é emblemática da luta da Valdemiro Pedro em efetivar-se como escola de ensino básico e de raiz camponesa. Uma diversidade de instituições convocadas pela comunidade escolar militou na força da coletividade que, mobilizada, almejava trazer para a escola e para seus jovens, a oferta do ensino médio.

Pela metodologia da problematização da realidade, outros círculos de cultura se fariam necessários para retomar e problematizar as falas decorrentes do tema gerador do círculo e refletir com mais propriedade e profundidade sobre o sentir e o agir da Escola Valdemiro Pedro. Atravancada pelo tempo acadêmico previsto para começo e término do mestrado, a pesquisa não pôde realizar mais círculos. A consciência da necessária continuidade do diálogo, no entanto, é algo que fica e, desse modo, queremos voltar à Escola, realizar um novo círculo, falar da pesquisa, das (in) conclusões, reflexões e frutos da experiência. Em educação, estar juntos é sempre uma prática de nascedouros, hábito e, ao mesmo tempo, lugar de criação, de memórias grávidas. Educação é sempre lugar de recomeço.

### Referências

COSTA, Francisco Canindé de Moraes. **O chão que me prende à liberdade:** uma análise sobre educação do campo na Escola Valdemiro Pedro em Apodi/RN. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mossoró/RN, 2018. (Dissertação de Mestrado)

FREIRE, Paulo. **Der lehrer ist politiker und künstler:** neue texte zu befreiender bildungsarbeit . Alemanha/Hamburg: Verlag GmbH, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

# O CÍRCULO DE CULTURA COMO DISPOSITIVO DA PESQUISA QUALITATIVA

Maria Cleoneide Soares

Normândia de Farias Mesquita Medeiros

Marly Medeiros de Miranda

### Introdução

O presente texto, recorte de uma pesquisa<sup>15</sup> realizada no Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, tem o intuito de contribuir para reflexões e discussões acerca de bases teóricas da metodologia qualitativa fundamentada em Paulo Freire, especialmente no que diz respeito ao “círculo de cultura” como um dispositivo para construir conhecimentos a partir de informações e saberes compartilhados pelos participantes da pesquisa.

A pesquisa de mestrado aqui apresentada, assumindo um viés

<sup>15</sup> Pesquisa de dissertação intitulada A Formação Inicial do Curso de Pedagogia da UERN para atuar na EJA. Apresentada em 2018.

qualitativo de cunho exploratório, versou sobre as inquietações referentes à formação inicial no Curso de Pedagogia da UERN para atuar na Educação de Jovens e Adultos – EJA. A base teórica de sua metodologia, além de se inspirar na pesquisa formação, pautou-se principalmente no aporte de Paulo Freire, abordado em algumas de suas obras e por Nascimento, Pernambuco e Lima (2017); Delizoicov (1982, 2003); Pernambuco (1993); Angotti, Delizoicov e Pernambuco (2002).

Destarte que o pensamento freireano não é pronto e acabado, mas está em constante movimento, envolvendo um processo de construção e reconstrução crítica. Este movimento de construção e reconstrução também caracteriza a pesquisa. Nele, é imprescindível o diálogo entre os envolvidos, permitindo a reflexão sobre o objeto de estudo e a autorreflexão sobre as ações de maneira que o conhecimento produzido possa contribuir para o processo de problematização, conscientização, emancipação e transformação coletiva. Este diálogo se dá no sentido de problematizar com os participantes da pesquisa sua visão, conhecimentos e vivências sobre o assunto em questão, a fim de responder aos questionamentos que vão surgindo e encontrar soluções para o problema em questão.

### **Caminhos teórico-metodológicos trilhados**

A natureza da pesquisa foi qualitativa e seus procedimentos metodológicos foram adotados a partir dos objetivos propostos que visavam responder à questão problema. Na pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47), “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”.

O estudo desenvolvido teve um cunho exploratório descritivo, sobre o qual Gil (1999, p. 43) argumenta: “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. O caráter descritivo, que “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 1999, p. 44), garantiu a veracidade das informações coletadas em seus detalhes. Já o caráter exploratório permitiu, além do levantamento de informações, a sua problematização que resultou na elaboração dos dados teóricos e no desenvolvimento da pesquisa como um todo.

No campo da pesquisa-ação, a investigação inspirou-se também na pesquisa-formação, que é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14)

Neste sentido, a pesquisa-formação assume caráter crítico e impossibilita a neutralidade, haja vista que o pesquisador faz parte do universo pesquisado, ou seja, busca não só descrever, compreender e diagnosticar a realidade investigada, mas almeja encontrar soluções para as situações consideradas problemas, a fim de contribuir para sua transformação.

### As bases teóricas do aporte freireano

O aporte freireano é pautado no diálogo por meio da problematização da realidade. Freire (2006, p. 21) menciona que “Problematizar a palavra que veio do povo significa problematizar a temática a ela referida, o que envolve necessariamente a análise da realidade, que se vai desvelando com a superação do conhecimento puramente sensível dos fatos pela razão de ser dos mesmos”. Esse aporte teórico é amplamente abordado na área das ciências humanas por envolver a problematização da realidade, refletindo sobre ela e questionando seus elementos criticamente. Assim, Nascimento, Pernambuco e Lima (2017, p. 51) asseguram que:

O aporte freireano à *práxis* pautada no diálogo é amplamente (re)conhecido e disseminado nas ciências humanas em relação à educação popular, à educação de jovens e adultos, à educação escolar, à educação ambiental e a diversas áreas como, por exemplo: a saúde, os movimentos sociais e o direito, inclusive com correntes de pensamento diferentes a partir das suas proposições. Embora a sistematização de pesquisas fundamentadas em seu pensamento esteja em curso, ainda há a necessidade de definição de um escopo voltado para a pesquisa como problematização da realidade a ser refletido, questionado e criticado.

Desta forma, embora a sistematização de pesquisas desenvolvidas na perspectiva da problematização da realidade esteja em curso, os estudos que as fundamentam estimulam cada vez mais a sua realização. Nessa perspectiva, os autores dizem ainda que:

A pesquisa fundamentada no pensamento de Paulo

Freire é um prazeroso processo que envolve a elaboração e reelaboração crítica e criativa na busca de estabelecer o diálogo entre a vivência do grupo e a criação subjetiva do pesquisador. As interações são momentos de ouvir, ponderar e assimilar os conhecimentos ofertados pelo outro. A (auto)reflexão promovida nesses momentos permite ao pesquisador enxergar melhor as ações e intenções da pesquisa, contribuindo, assim, para o processo de problematização, conscientização, emancipação e transformação coletiva. (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017, p. 51)

O pensamento freireano não é linear, está em constante movimento no sentido da sua construção e reconstrução, permitindo aos envolvidos no processo uma (auto) reflexão das ações, contribuindo para seu processo de conscientização, emancipação e transformação coletiva.

O aporte freireano é enriquecido pela sistematização teórico-metodológica dos Três Momentos Pedagógicos: Estudo da realidade – ER, Organização do conhecimento – OC e Aplicação do conhecimento – AC, baseados nos estudos de Delizoicov (1982); Pernambuco (1993); e Angotti, Delizoicov e Pernambuco (2002).

Delizoicov cita os autores acima para expor que no ER:

Apresentam-se situações reais especialmente selecionadas dos dados da investigação temática, que os alunos conhecem e presenciam, que estão envolvidas nos temas e que também exigem a introdução dos conhecimentos contidos nas teorias científicas para interpretá-las. Deseja-se desafiar os alunos de

modo a obter e problematizar o conhecimento que eles vão expor [...] (DELIZOICOV, 2013, p. 42)

Nesse sentido, o Estudo da realidade é caracterizado pela problematização de algum assunto que faz parte da realidade dos envolvidos. Em meio à discussão problematizadora surgem os temas geradores que permitirão a produção de novos conhecimentos não obtidos ou não despertados até então.

Conhecida a realidade e levantados os temas gerados, precisa-se da Organização do conhecimento – OC que, segundo as ideias dos autores, Delizoicov (2013, p. 42-43) assim compreende:

Os conhecimentos selecionados no processo de redução temática articuladas com a problematização inicial são sistematicamente estudadas neste momento sob a orientação do professor. As mais variadas atividades são planejadas e empregadas com os alunos de modo que o professor possa desenvolver a conceitualização científica identificada como fundamental para uma compreensão científica das situações que estão sendo problematizadas.

Durante a problematização, no processo do Estudo da realidade que o grupo se propõe, tomando a fundamentação teórica como guia, novos conhecimentos são construídos e organizados e precisam ser aplicados. Neste sentido, o autor destaca que a Aplicação do conhecimento – AC

Destina-se, sobretudo, a abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado ao aluno para analisar e interpretar tanto as situações

significativas iniciais que determinam seu estudo, como outras situações que, embora não estejam diretamente ligadas a elas e aos temas, podem ser incorporadas pelo mesmo conhecimento. (DELIZOICOV, 2013, p. 43)

Assim sendo, estes Momentos Pedagógicos destinam-se à construção dos conhecimentos resultante da compreensão do assunto que vem sendo problematizado que necessitam ser sistematizados para serem aplicados a novas elaborações. Nascimento (2011) explica que:

Os três momentos pedagógicos estão interrelacionados não no sentido de que vão acontecer linearmente, mas no sentido de que, em cada um deles estão presentes aspectos deles três. Assim, eles se desencadeiam num movimento dinâmico que vai se constituindo à medida que vai acontecendo o processo de construção do conhecimento. (NASCIMENTO, 2011, p. 76)

Destarte, os Três Momentos Pedagógicos estão inter-relacionados em um movimento dinâmico, um complementando o outro no sentido da construção do conhecimento.

Embora possa parecer, os três momentos pedagógicos não se assemelham às metodologias duras com suas etapas rígidas e sequenciais. Pelo caráter complexo, numa perspectiva dialética, cada um deles pode comportar aspectos da dinâmica como um todo. Assim, tanto o ER quanto a OC necessitam da problematização. Na OC, a avaliação constante das estratégias de problematização permite ajustar ou redefinir as unidades temáticas. E a AC, numa perspectiva de “espiral ascendente” inaugura novos ER. (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017, p. 54)

Os Três Momentos Pedagógicos se operacionalizaram na produção de conhecimentos desta pesquisa por meio de uma estratégia inspirada nos “círculos de cultura”<sup>16</sup> propostos por Paulo Freire (2017)<sup>17</sup>.

### O “círculo de cultura”: dispositivo de produção de conhecimentos

Os “círculos de cultura” significam uma possibilidade de apreensão de conhecimentos por parte dos participantes da pesquisa. Saul e Saul assim os definem: “Essas práticas político-pedagógicas, de forma geral, podem ser compreendidas como atividades de pesquisa e formação, intencionais e planejadas, nas quais os sujeitos se reúnem para explicitar valores e construir conhecimentos” (SAUL; SAUL, 2017, p. 446). Os autores os consideram como uma

[...] investigação temática na qual os sujeitos da pesquisa dialogam sobre a sua realidade concreta, focalizando suas necessidades, interesses e experiências. Nesse contexto teórico, o coordenador da pesquisa é responsável por conduzir um diálogo problematizador, mediatizado por situações captadas nos momentos preliminares da leitura da realidade, tendo em vista identificar coletivamente os temas geradores do grupo, em um processo de abstração, no qual se lança mão de codificações e decodificações. (SAUL; SAUL, 2017, pp. 446- 447)

Neste sentido, os “círculos de cultura” são caracterizados como um momento de diálogo aberto realizado de forma horizontal no qual

16 Realizada em conjunto com o Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE.

17 64ª Edição de Pedagogia do Oprimido.

os participantes expõem seus pensamentos, vivências e conhecimentos a fim de conduzir a um conhecimento novo construído na coletividade por meio dos temas geradores. Os autores mencionam ainda que

No círculo de investigação temática podem ser coletados dados importantes para a pesquisa que, provavelmente, não seriam obtidos por meio de perguntas diretas aos sujeitos, retiradas de um roteiro genérico sobre o tema em foco. Assim, os participantes, ao serem confrontados com situações existenciais reconhecíveis por eles, em relação dialógica entre si e com o coordenador da pesquisa, conseguem trazer à tona aspectos de sua própria prática em suas implicações mais diversas. (SAUL; SAUL, 2017, p. 447)

Assim, através dos “círculos de cultura” é possível levantar informações e produzir dados para a pesquisa com maiores elementos do que a partir de instrumentos mais usuais como entrevistas ou questionários, pois ele propicia que os participantes dialoguem a respeito de assuntos já conhecidos ou não e exponham seus conhecimentos e posicionamentos.

Para Freire (1982, p. 141), “Os círculos de cultura são precisamente isso: centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo”. Trata-se de uma proposta de problematização e intervenção na realidade por meio do diálogo livre dos sujeitos presentes sem que os saberes sejam maiores ou menores uns em relação aos outros, mas complementares. Ele estrutura-se

[...] como um método crítico e, ao mesmo tempo, sensível, pois se realiza sob um conjunto de con-

dições que, já à primeira vista, oferece uma série de vantagens sobre outros métodos de pesquisa: a) conjuga técnicas consolidadas de coleta de dados (entrevista coletiva semi-estruturada, discussão de grupo e observação participante), para produzir dados no espaço grupal, de forma dinâmica, dialógica e interacional [...]. (ROMÃO et. al, 2006, p. 10)

Inspirada na convicção da “incompletude do ser e do saber” (FREIRE, 2017) e na complementaridade inerente à ideia do “círculo de cultura”, a pesquisa realizou esta atividade coletiva de construção de dados sobre a formação no Curso de Pedagogia para a atuação pedagógica na EJA. Dela participaram professores e alunos da Faculdade de Educação da UERN, tanto do Curso de Pedagogia quanto do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC; e integrantes do Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE.

É no círculo que a troca de saberes e experiências que emergem das memórias e pensamentos permite acontecer o diálogo coletivo. Daí ser tão importante a organização do espaço para que os participantes estejam em um círculo, pois segundo Silva, Nascimento e Costa,

[...] o olhar vai ao encontro de todos, pois todos se olham, todos se veem, como numa imagem de uma “espiral ascendente”, em que cada círculo da espiral, num movimento de progressão ascendente retorna ao mesmo ponto, mas sempre num nível mais alto; assim acontece o círculo de cultura, num diálogo coletivo, como fio condutor para ajudar os sujeitos a emergirem das suas situações limites, não sozinhos, mas com o outro, afinal, como diz Freire

(2016, p. 120), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (SILVA; NASCIMENTO; COSTA, 2017, p. 298)

Considerando esta perspectiva, nele são utilizados dispositivos dialógicos como objetos, fotografias, imagens e etc. que fazem emergir das memórias saberes e experiências a serem problematizados sem hierarquias.

A partir desta compreensão, na pesquisa, uma colcha de retalhos comportou livros<sup>18</sup> e imagens<sup>19</sup> sobre a EJA. As imagens e os livros foram utilizados como instrumentos acionadores da memória, pois ao ver a imagem o sujeito rememora acontecimentos e experiências vivenciados. “As imagens fotográficas, entretanto, não se esgotam em si mesmas, pelo contrário, elas são apenas o ponto de partida, a pista para tentarmos desvendar o passado” (KOSSOY, 2002, p. 21). A seleção das imagens foi feita a partir da suposição de que elas poderiam remeter ao cotidiano da sala de aula da EJA.

Questões problematizadoras sobre a formação inicial do Curso

18 “O homem, a Terra e a Cidadania”, livro didático produzido na UERN pelo Projeto Elizabeth Teixeira – EJA na Reforma Agrária (2001) no âmbito do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária – PRONERA; “Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta”, organizado por Gadotti e Romão (2011); “Diálogos na Educação de Jovens e Adultos”, organizado por Soares, Giovanetti e Gomes (2015); e “Aprendendo com a Diferença: Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos”, organizado por Soares (2006).

19 Imagens, pesquisadas no Google, de alunos jovens e adultos e professores em sala de aula da EJA.

de Pedagogia para atuar na EJA mediaram o diálogo desencadeado pelo dispositivo memorístico. As questões surgiram dos estudos feitos na pesquisa até o momento da realização da atividade. Os participantes escolheram livremente os dispositivos que mais lhes remetiam a significados e a partir deles realizaram um diálogo que se desenvolveu mediado pelas questões da pesquisa de forma espontânea, pela complementaridade, conforme proposta freireana para o “círculo de cultura”.

Para realizar a análise, problematização e produção de novos conhecimentos, as falas foram transcritas e selecionadas. Segundo Nascimento, Pernambuco e Lima (2017, p. 58), o pesquisador “[...] a partir daí começa a identificar possíveis formas de organizar o conjunto das informações para fazer a redução que definirá as unidades temáticas”. Os autores destacam ainda que “as unidades temáticas [...] permitem a problematização do objeto à luz da teoria escolhida”.

As unidades temáticas provenientes da seleção das falas em diálogo com os objetivos propostos à pesquisa foram: A formação inicial ofertada no Curso de Pedagogia da UERN; Professores Leigos; Estágio Supervisionado II: possibilidades de atuação na EJA; O Componente Curricular Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos; e Política voltada para a EJA no âmbito da UERN. Sua definição permitiu aproximações teóricas na tentativa de responder à questão problema.

Portanto, a problematização, fundamentada teoricamente, das falas advindas do “círculo de cultura” permite trazer resultados complexos e significativos para pesquisas de cunho qualitativo, conforme pode ser verificado em Soares (2018).

### Considerações finais

A problematização da realidade como possibilidade de pesquisa é estimulante e desafiadora sobretudo por exigir do pesquisador uma (auto) reflexão de todos os momentos desenvolvidos. A ideia do círculo de cultura, inspirada em Paulo Freire, fornece elementos para a resolução de problemas sobre um determinado assunto, através do diálogo em conjunto, possibilitando pensar na perspectiva da “ação-reflexão-ação”.

Os conhecimentos compilados e apresentados neste texto contribuem com as discussões na área das pesquisas qualitativas, em especial aquelas que consideram a problematização da realidade como caminho metodológico para o levantamento de informações e a produção de conhecimentos.

### Referências

ANGOTTI, José André; DELIZOICOV, Demétrio; PERNAMBUCO, Marta M. C. A. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

DELIZOICOV, Demétrio. A Educação em Ciências e a Perspectiva de Paulo Freire. *In*: PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; PAIVA, Irene Alves de. (Orgs). **Práticas Coletivas na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

\_\_\_\_\_, Demétrio. **Concepção problematizadora para o ensino de**

**ciências na educação formal:** relato de análise de uma prática educacional na Guiné Bissau. Dissertação (Mestrado). São Paulo: USP – Instituto de Física, Faculdade de Educação, 1982.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_\_, Paulo. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. *In:* BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. R. (Orgs.). **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na Trama Fotográfica.** 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação:** uma possibilidade para a prática pedagógica de formação problematizadora de professores. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14362/1/HostinaMFN\\_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14362/1/HostinaMFN_TESE.pdf)> Acesso em: 21 dez. 2017.

\_\_\_\_\_; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; LIMA, Hélio Júnior Rocha de. O Tema e a Problematização da Realidade como Metodologia de Pesquisa Participativa. *In:* RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; AMORIM, Giovana Carla Cardoso, NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do (orgs). **Docência e Formação:** perspectivas plurais na pesquisa em educação. Curitiba: CRV, 2017.

ROMÃO, José Eustáquio et al. **Círculo epistemológico.** Círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa. São Paulo: IPF, 2006.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. A Metodologia da Investigação Temática: Elementos Político-Epistemológicos de uma Práxis de Pesquisa Crítico-Emancipatória. **Revista e-Curriculum.** São Paulo, v.15, n.2, p. 429 – 454 abr./jun.2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i2p429-454>> Acesso em: 29 mar. 2017.

SILVA, Francisca Erenice Barbosa da; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; COSTA, Francisco Canindé de Moraes. Círculo de cultura do LEFREIRE/UERN: Aproximações e distanciamentos do saber e do fazer. **Revista Includere.** Mossoró, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em <<https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7382/pdf>> acesso em 23 de novembro de 2017.

SOARES, Maria Cleoneide. **A formação inicial do Curso de Pedagogia da FE/UERN para atuar na EJA.** UERN. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2018. Disponível em [http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%-C3%A7oes-2016/arquivos/4501maria\\_cleoneide\\_soares.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%-C3%A7oes-2016/arquivos/4501maria_cleoneide_soares.pdf) > acesso em 25 de dezembro de 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

# NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS o “círculo de cultura” na sala de aula

Hélio Junior Rocha de Lima

Mariana Crisóstomo Delfino de Brito

Maria Taiza Naiara da Silva Luz

## Pensamentos iniciais acerca da cultura e da história de vida

Através deste artigo procuramos correlações entre e a práxis do Círculo de Cultura e a abordagem das histórias de vida. A partir dos estudos autobiográficos desenvolvidos no Componente Curricular “Antropologia e Educação”<sup>20</sup> e da atuação no Projeto de Extensão “LEFREIRE”<sup>21</sup>, nos indagamos sobre a possibilidade da aproximação dessas atuações.

Embora não estejamos seguros de haver, de fato, uma relação direta, não deixamos de nos instigar a saber como as narrativas biográ-

<sup>20</sup> Componente Curricular oferecido como parte do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN no semestre de 2016.2.

<sup>21</sup> Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE, da Faculdade de Educação/UERN.

ficas e autobiográficas realizadas no Componente Curricular e as trocas de experiências promovidas nos círculos de cultura do LEFREIRE puderam colaborar com o pensamento crítico de alunos que viveram as duas experiências.

Já visualizamos não se tratarem, estes círculos de cultura, de uma reprodução do procedimento tal qual realizou Paulo Freire, mas do estudo de conceitos e da ação-reflexão-ação no sentido de uma prática libertadora que faz resplandecer os contextos e as problematizações daqueles que compõem o Grupo.

No que diz respeito à relação entre antropologia e educação, inicialmente foi necessário compreendermos que a antropologia, segundo Laplantine (2003, p. 9) “[...] não é senão um certo olhar, um certo enfoque que consiste em: a) o estudo do homem inteiro; b) o estudo do homem em todas as sociedades, sob todas as latitudes em todos os seus estados e em todas as épocas”. Compreendemos, então, que a antropologia é o estudo que envolve a origem do homem, sua evolução, sua cultura, costumes sociais e crenças.

No Componente Curricular, desenvolvemos leituras para elucidar e ampliar nossas reflexões na tentativa de clarear questões sobre a diversidade cultural e compreender a cultura do outro, seus costumes, suas marcas, suas vivências e experiências, assim como a nossa própria cultura. De acordo com Damatta (1997) quando vemos um costume diferente é que acabamos reconhecendo, pelo contraste, o nosso próprio costume.

Assim sendo, uma reflexão sobre o homem e sua cultura intro-

duziu as discussões iniciais em sala de aula, levando à compreensão de que as transformações realizadas por homens e mulheres se dão no movimento da vida, em suas relações culturais. Exemplificando o tema, Laraia (2001, p. 26) afirma que a cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores.

Existe uma diversidade cultural, embora haja similitudes entre culturas. Na escola e/ou na universidade é perceptível a diversidade cultural. Nesses lugares de encontros para fins educativos estão reunidos homens e mulheres, adultos e crianças, negros e brancos, professores, alunos, funcionários, de origens e contextos múltiplos. Assim sendo, compreende-se a necessidade de reconhecimento da diversidade cultural, pois são essas diferenças entre as pessoas que constroem a escola, a comunidade e a sociedade.

Considerando a necessária relação entre o homem, sua cultura e sua história, no âmbito da sala de aula foi proposta a narrativa biográfica e autobiográfica na qual os alunos teriam que contar suas histórias enfocando experiências que marcaram suas vidas até aquele momento. Os estudantes, então, praticaram o exercício de descrever o processo acumulativo das suas histórias e culturas através dessa estratégia didática.

As narrativas se apresentaram como um método dinâmico para realização da atividade, com um estilo de contar as experiências, na perspectiva de não apenas informar, mas de refletir sobre elas, exteriorizando as memórias, pois, segundo Chauí (1996, p. 125), “A memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar

o tempo que se foi, salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais”. Além do mais, a narrativa pode provocar no leitor ou ouvinte diversos estados emocionais, pois tem a característica de sensibilizar e fazer com que o outro que esteja lendo ou ouvindo assimile experiências conforme as suas próprias, possibilitando várias interpretações e provocando as reflexões sobre as vivências.

Ao participarmos dos círculos de cultura do LEFREIRE conseguimos visualizar diversos procedimentos similares aos que foram utilizados para desenvolver as atividades em sala de aula como, por exemplo, as memórias que emergem das conversações entre os agentes envolvidos afinadas pela prática do ouvir o outro. Diante disto, compreendemos que as narrativas oportunizaram aos alunos conhecer a história dos seus colegas e, também, contar a sua própria história, levando-os a reconhecer semelhanças e diferenças culturais.

### **Círculo de cultura**

Os círculos de cultura do LEFREIRE constituem-se em encontros que promovem a interação pela qual todos os participantes têm liberdade de refletir, sentir, ser, agir, cultivar, e avaliar o seu fazer com autocrítica. Seu interesse é possibilitar a expressão de forma livre, promovendo o diálogo e a consideração ao outro, visto que cada participante dialoga interagindo com o coletivo e trazendo memórias de culturas vivenciadas no decorrer da vida, constituindo novas descobertas dentro de si.

Cada participante vai despertando emoções à medida que falamos das nossas experiências, nos expressando espontaneamente, com liberdade, sem precisar de um “professor detentor do saber”, pois, como cita Freire (2016, p. 25), “Quem ensina, está aprendendo ao ensinar e quem aprende está ensinando ao aprender”. Vemos, então, que é possível aprender na liberdade, pois o círculo de cultura nos permite a conscientização das ações ao dialogarmos, exercitando um olhar mais amplo, possibilitador de novas formas de compreensão do mundo.

Neste sentido, ao participar dos círculos de cultura do LEFREIRE, observávamos que os encontros nos proporcionavam aventuras reflexivas e indagadoras no sentido de nos entendermos como seres inacabados, pensantes, em constante transformação. Segundo Paulo Freire, conforme estudado por Lima, Abreu e Duarte (2015, pp. 228-229), “o ‘inacabado’, ou melhor, a consciência do inacabado, condição crucial para a libertação do homem, acontece quando o ser se apercebe da parte da realidade histórica, portanto, pertence às transformações da realidade, na ação de transformá-la e de ser transformado por ela”. Portanto, o sujeito é um ser inacabado por estar em constante transformação, porque a cada momento que contempla o conhecimento do outro ele constrói outros conhecimentos num movimento de ação- reflexão-ação. Segundo Freire (2016, p. 120), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Dessa maneira entendemos que o educar no círculo de cultura se dá a partir de um pensamento dialógico no sentido de que as pessoas aprendem em comunhão, havendo assim um compartilhamento de saberes, desenvolvendo sua autonomia sem imposição de saberes.

[...] os círculos de cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construía novas hipóteses de leitura do mundo. (FREIRE 1994, p. 155)

Creemos que o círculo de cultura proporciona a interação do coletivo através da leitura de mundo que se quer além do senso comum. Acontecendo assim um nível de aprendizagem informal uma vez que a educação não acontece somente no espaço escolar de maneira formal, pois quando nos reunirmos em grupo estamos compartilhando os conhecimentos vindos da cultura de cada membro que está a dialogar.

### **Histórias de vida: narrativas biográficas e autobiográficas**

As histórias de vida, mediante as narrativas biográficas e autobiográficas, conseguem aproximar os agentes envolvidos por construir um caminho de diálogo, compreensão e reflexão sobre si e o outro. Os sujeitos envolvidos nas narrativas conseguem efetuar esse diálogo e interação em que aquele que narra e escuta consegue reconstruir e se identificar com os fatos narrados. Para Bolívar (2002), a narrativa é a qualidade concebida da experiência de vida, reconstruída a partir do que foi vivido e do que ocorreu no percurso dela. Concordando com o autor, observamos que as narrativas têm esse potencial de reconstrução e valorização das experiências de vida.

Através da narrativa, os sujeitos conseguem construir uma ponte entre o passado, o presente e o futuro, pela qual, para conseguir narrar suas experiências, reconstroem trajetórias que os fazem refletir sobre seu presente, bem como, analisar o que almejam para seu futuro. Com isso, notamos que o ato de narrar não se restringe apenas a contar relatos vivenciados no seu passado, mas sim, segundo Bruner (1997 apud NASCIMENTO, 2011) pela narrativa é possível organizar as experiências ativando a memória e, com isso, construindo uma versão de si mesmo.

Segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001), pela narrativa é possível compreender as ações do homem, suas intenções, não apenas emoções e sentimentos. Portanto, a partir das histórias de vida, os narradores, juntamente com os ouvintes, constroem conhecimento sobre si e o social por meio das interações e identificações/oposições entre esses sujeitos das histórias de vida.

Nóvoa e Finger (1988, p. 116) expõem que as histórias de vida e o método autobiográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’. Nessa perspectiva, as histórias de vida, pelo uso das narrativas, proporcionam a aprendizagem sobre si e sobre o meio.

### **Narrativas autobiográficas e o círculo de cultura na sala de aula**

Nos componentes curriculares de um curso de graduação é de *praxe* que os alunos se submetam a avaliações que verificam as aprendi-

zagens sobre um determinado conteúdo e se eles estão realizando estudos significativos. Numa concepção tradicional do ensino, essas avaliações ocorrem apenas para medir o conhecimento com provas objetivas e descritivas que não valorizavam a subjetividade, pois o importante é conhecer o livro, “bater capa” e não refletir sobre os assuntos estudados. Segundo Paulo Freire (1987), nesta perspectiva, os professores seriam os donos do saber e os alunos depósitos para armazenar conteúdos de forma mecânica, visto que quanto mais preenchidos os recipientes, melhor o professor seria. Esta forma de ensino faz com que os alunos aprendam apenas a lembrar sobre o que foi transmitido sem exercitar um pensamento crítico e reflexivo sobre os assuntos estudados.

Diferentemente de uma abordagem tradicional, a estratégia utilizada em sala de aula no Componente Curricular Antropologia e Educação, na situação aqui apresentada, tornou-se fundamental para o melhor rendimento da turma, uma vez que se deu de forma mediadora, fazendo uso do recurso das narrativas autobiográficas. De acordo com Jussara Hoffmann (2009), a avaliação mediadora não tem o objetivo de classificar o aluno, ela exige que o professor conheça o seu aluno, que ouça seus argumentos, propondo questões novas para desafiá-lo, norteando-o para um caminho no qual ele possa adquirir autonomia intelectual e moral, sendo então capaz de refletir e transformar sua própria realidade.

Aprender não é só memorizar informações. É preciso saber relacioná-las, ressignificá-las e refletir sobre elas. É tarefa do professor, então, apresentar bons pontos de ancoragem, para que os conteúdos sejam aprendidos e fiquem na memória, e dar condições para que o aluno construa sentido sobre o que está vendo em sala de aula. (Revista Nova Escola, 2012, p. 55)

As narrativas como estratégia de ensino e avaliação contribuíram para uma percepção diferenciada dos colegas da sala. Ao conhecer a história de vida do outro, nos tornamos mais próximos, passamos a construir um elo de amizade na turma. Em virtude de ser o primeiro período do Curso de Pedagogia, cujos alunos ainda estavam se adaptando à vida acadêmica e, por isso mesmo, construindo as relações interpessoais, as histórias de vida nos deram a oportunidade de interagir e conhecer melhor o outro.

No percurso dos estudos, lemos textos nos quais os autores abordaram o uso das histórias de vida como um método antropológico para coleta de dados. Nesta perspectiva, o professor usou a estratégia das narrativas autobiográficas. A princípio, para a avaliação da segunda unidade, os alunos foram divididos em duplas em que cada um deveria escrever a história narrada oralmente por seu colega. Na história descrita precisariam conter fatos culturais que marcaram a vida deles.

Deste modo, os estudantes buscaram na sua trajetória de vida um fato que atendesse ao que foi proposto. Após a escrita, as histórias foram contadas para toda a turma objetivando a sua socialização. Posteriormente, as narrativas que antes eram biográficas passaram a ser autobiográficas, os sujeitos que antes narraram suas histórias e escreveram as histórias de outros, agora iriam escrever e contar as suas próprias histórias partindo do seu ponto de vista.

Resgatar nossas memórias foi o ponto chave, pois mesmo estando armazenadas em nossas mentes, precisou de um esforço para focarmos nos detalhes antes não percebidos e que, de certa forma, torna-

ram-se significativos quando narrados aos demais colegas. Entretanto, a história não é como um filme com cenas gravadas que sempre poderão ser exibidas exatamente como aconteceu, pois a história é uma reconstrução incompleta do que lembramos. Vimos, então, o quanto aprendemos e o quanto é importante compartilhar nossas vivências.

É claro que existem limites para a ação individual de cada um, e que nem todos os fatos de nossas vidas constroem de fato algo que poderia ser novo (muitas vezes nossa rotina acaba sendo pura reprodução do que já está dado), mas a consciência da história individual de cada um, de sua família, de seus amigos, aproxima o aluno do *fazer* e o retira apenas do *contemplar*, já que passa a existir a possibilidade de que ele se reconheça nesse conteúdo que é construído na sala de aula. (MAZZA, 2010, p. 19, grifos do autor)

As narrativas possuem grande relevância no processo de construção do conhecimento, pois elas podem levar os sujeitos a se reconhecerem a partir do relato de histórias, construindo e reconstruindo as experiências.

#### **“A feirante” e “o amigo fiel”: dois exemplos de narrativas autobiográficas**

Para destacar a relevância das narrativas para a construção do conhecimento, apresentamos aqui dois relatos autobiográficos feitos, durante o Componente Curricular, pelas duas autoras deste texto.

*A feirante*

Nasci no dia 12 de dezembro de 1993, um dia antes das festividades da padroeira de Mossoró – RN, Santa Luzia, numa família de comerciantes. Quando eu era criança não entendia muito bem porque meu lar era diferente estruturalmente dos demais. Este lar não era apenas uma casa com seus cômodos e sim uma casa dentro de um comércio. Nele existia e existe uma mãe muito esforçada e, como todos que a conhecem dizem, “mulher trabalhadora”. Nossa casa sempre era repleta de pessoas, conhecidas e desconhecidas, pois na nossa casa também era o espaço do nosso trabalho. Diante de tudo isso tive a oportunidade de amadurecer muito cedo, assumindo muitas responsabilidades e desenvolvendo uma maturidade que me auxiliam até os dias de hoje.

Meu fiel escudeiro quando criança era meu irmão mais velho, sempre me dando atenção, protegendo, cuidando. Participei de inúmeros eventos de quadrilhas juninas com ele. Nessas quadrilhas aprendi continuamente a ter que dividi-lo com seus colegas, chegava até a ficar enciumada. Mas são sentimentos de criança, que só aprendemos a deixar de lado quando crescemos.

Desde criança, sempre me envolvi com pesquisas e feiras na escola. Lembro-me bem de uma feira de ciências muito marcante. Nesta feira tivemos que pesquisar sobre os principais vegetais de nossa região e expor, para as outras classes, as raízes dessas plantas. Isto me encantou, pois nessa experiência tive contado com a terra, pude colocar as “mãos à obra”.

Quando criança, além de ajudar minha mãe, brincava e estuda-

va, como todas as crianças fazem. Um dos maiores divertimentos era poder ir a uma feira que existe em minha cidade até os dias de hoje, em um local chamado Cobal, “compromisso sagrado” em todos os domingos pela manhã. Lá, degustava aquela “panelada” na lanchonete do Seu Leão e bebia aquele “caldo de cana”. Adorava ir lá para ver as disputas comerciais existentes, a competição de quem ofereceria o preço mais baixo pelos mesmos produtos. Essas acirradas competições de fato espelham as necessidades de sobrevivência daquelas pessoas, o que me fascinava, pois era um comércio diferente de onde eu fui criada. Além disso, adorava escolher, junto com minha mãe, as mercadorias para o restaurante. Lembro muito bem do cheiro forte dos peixes nas bancas e o passar de minhas mãos entre os grãos de feijão.

Sempre desfrutei como muito prazer esses pequenos momentos onde estávamos expostos à cultura da minha cidade. E hoje consigo visualizar o quanto as pessoas, naquele ambiente, estavam apenas aproveitando a oportunidade de vender suas mercadorias, as quais, boa parte fosse talvez produzida nas terras dos feirantes, próximas a Mossoró. Representava a única renda de algumas famílias e, noutros casos, um complemento essencial para suprir as necessidades básicas dessas pessoas.

Enfim, nesses ambientes diferentes e tradicionais em minha cidade obtive conhecimento da cultura dela e tive o prazer de estar próximo das pessoas, reconhecer seus esforços e refletir e valorizar as tradições.

*Fiel amigo*

Aos 10 anos de idade tive a oportunidade de conhecer um amigo maravilhoso, um cãozinho vira-lata que batizamos com o nome *Dog*. Ao invés de colocar um nome da nossa região, sofremos influência da cultura estrangeira e acabamos utilizando o nome “cachorro”, porém em outra língua. Por mais que o nome fosse redundante, muitas pessoas não sabiam o significado da palavra. Há muito tempo o Brasil sofre essas influências estrangeiras e foi através dos meios de comunicação que conhecemos essa língua e adotamos o nome para o nosso animal de estimação. Vejo atualmente como valorizamos a cultura de fora. Hoje em dia nosso vocabulário está repleto de palavras estrangeiras.

Todos nós desejamos um amigo, um companheiro que esteja sempre presente para nos alegrar em momentos tristes. Portanto, *Dog* atendeu minhas expectativas, pois ele era meu amigo fiel, por mais que fosse vira-lata, tornou-se mais valente que muitos pedigrees. A vinda de *Dog* para minha casa se deu quando um tio meu o trouxe, porque em sua casa havia muitos filhotinhos e ele não tinha condições de cuidar de todos, então distribuiu aos seus sobrinhos. Meu pai e minha irmã do meio foram buscar o filhotinho e eu fiquei aguardando a chegada do novo membro da família. *Dog* veio em uma caixa de madeira, tão pequenino, desde então recebeu muito amor da nossa família. Lembro-me bem que ele comia muito, por isso era bem gordinho e quando sentava, as patinhas ficavam para cima, como se ele estivesse sentado na própria barriga.

*Dog* vivia solto. Não gostávamos de prendê-lo. Porém, nosso

bairro não era bem cuidado – e ainda não é: não há saneamento básico, o esgoto é a céu aberto, e moramos próximo ao Rio Apodi-Mossoró que, infelizmente, está poluído. Muitas pessoas jogavam e ainda jogam lixo nesta região. Não existiam políticos e nem pessoas que mudassem a situação do bairro, portanto, nos acomodamos com o ruim. Tínhamos que conviver com essa realidade, mesmo podendo nos ocasionar problemas de saúde. Infelizmente ainda presencio essa situação apesar do passar dos anos.

Embora morássemos nessa situação, conseguíamos viver aparentemente bem, sem ostentação, já que nós não desfrutávamos de um padrão de vida elevado. Sempre fomos pessoas simples, mas sempre ajudando quem precisasse, dividindo o pouco que tínhamos. *Dog*, como parte da família, também não podia ter grandes luxos. Ele comia o que sobrava das refeições e adorava comer bolacha *cream cracker*. Apesar de não ser o alimento ideal para cachorros, ele raramente adoecia.

Ao passar dos anos o cãozinho foi crescendo e se tornando muito leal a minha família. Para mim ele era o cachorro mais esperto que já tive, embora não fora treinado para fazer truques que alguns cães fazem. Quando completei 13 anos eu passei a dormir na casa de uma senhora que considerava uma avó. Ela tinha problemas de saúde ocasionados pela idade avançada. À vista disso, eu ficava com ela durante à noite, caso acontecesse alguma coisa eu tinha a incumbência de ligar para a emergência. Meu fiel amigo, então, me guiava todos os dias até a casa dela e sabia a hora exata que eu saía. Quando chegava a hora, ele ficava me esperando na porta. Lembro-me que no momento que ele me via, corria de um lado para outro todo animado, balançando o rabo.

Um acontecimento que marcou muito esse período foi *Dog* ter salvado minha irmã mais velha de um ataque de *pitbull*. Nem todos os cachorros dessa raça são agressivos, porém o seu dono o treinava para competir em lutas que se realizavam de forma clandestina. As apostas se davam em locais onde um bom número de pessoas vinham assistir e competir. Estou certa que se tratava de crime contra os animais. Como o *pitbull* é de grande porte, iria massacrar meu cachorro, então esse ser humano soltava o seu cachorro para atacar o meu. Por infelicidade, nossas casas ficavam há alguns metros de distância. Certa manhã esse cachorro foi solto e correu diretamente para minha casa, onde minhas irmãs estavam dormindo. A minha irmã mais velha acordou atordoada com o cachorro querendo atacá-la. *Dog* correu para cima do *pitbull* tentando evitar o pior. Minha irmã não ficou ferida, ao contrário do nosso cachorro que infelizmente saiu muito machucado.

O tempo foi passando, a amizade, o amor e o companheirismo só cresciam entre nós. Até que uma trágica notícia veio nos abalar. “Como o destino adora pregar peças”, *Dog* foi diagnosticado com calazar. Foram feitos alguns tratamentos, dentro das condições que podíamos, para que sua dor fosse suavizada. Mesmo com a doença, ele continuou alegre até o dia que a carrocinha veio buscá-lo, pois não foi permitido continuar com o tratamento. O cachorrinho tinha que ser sacrificado. Para a família foi como perder um dos membros. Meu fiel amigo nos deixou um legado de amor e companheirismo, foi a partir da convivência com ele que aprendi e desenvolvi, de certa forma, sensibilidade. Aprendi a ter solidariedade e me relacionar com outras pessoas.

### Considerações

Quando nos permitimos narrar sobre a nossa trajetória de vida, expressamos o contexto em que se deram os acontecimentos. E as valorizações culturais, sociais, políticas e religiosas se entrelaçam nas narrativas. As narrativas, não apenas como apologia ao passado, à memória emotiva, mas como desejo de retorno, estão carregadas de visão de mundo, conceitos e preconceitos. Enquanto atitudes motivadoras do pensar criticamente, se acentuam nos contextos específicos, conectadas a outras narrativas, nas suas estranhezas e nas diferentes práticas de vida. As dinâmicas em sala de aula com as histórias de vida abriram círculos de cultura, espaços onde todos manifestaram seus valores, seus modos de ser, de refletir e criticar o mundo.

### Referências

- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque e metodologia**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.
- BOLÍVAR, Antônio. (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru/SP: EDUSC, 2002.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** Um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LIMA, Hélio Júnior Rocha de; ABREU, Vera Lúcia de; DUARTE, Diana Dayane Amaro de Oliveira. O inacabado e a existência: a raiz e a seiva da educação. *In* SOUSA, Ana Teresa Silva; ARAÚJO, Hilda Mara Lopes; GUEDES, Neide Cavalcante (org.). **Investigação em Educação.** Teresina/Fortaleza: Impresse, 2015. pp. 228-237

MAZZA, Giovanna Pezzuol. **Como podemos trabalhar com a nossa história de vida numa sala de aula?:** Algumas considerações sobre história oral, local e fontes visuais, 2010. Disponível em: <<http://le-mad.fflch.usp.br/node/352>>. Acesso em: 16 de agosto de 2017 - 14:45.

NASCIMENTO, Nívia Margaret Rosa. **O desenvolvimento profissional de professores:** a arte de inventar-se e fazer história, mediante narrativas autobiográficas. 2011. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese (Doutorado em Educação), Porto Alegre, 2011.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

**Revista Nova Escola.** Toda a atenção para a Neurociência. Ano XXVII. Nº 253. Junho/Julho. São Paulo: Editora Abril, 2012. pp. 48-55

## DITOS, BRINCOS E JOGOS POPULARES NO LEFREIRE

Erika Leticia de Almeida Silva

Janssen Klaus do Nascimento Dias e Xavier

Elza Helena da Silva Costa Barbosa

Compreendendo a importância que é conhecer o círculo de cultura como um dispositivo de produção de conhecimentos, o presente texto tem, como objetivo, refletir sobre a ideia de “Círculo de Cultura” (FREIRE, 1980; 1987) como dispositivo que tenciona o resgate de memórias, experiências e saberes dos participantes. Para tanto, realizamos leituras com base no conjunto de autores como Freire (2014; 1987; 1980), Boal (1980; 2004), Cascudo (1972) e Fantin (2000) com o intuito de nos aprofundarmos mais precisamente acerca da temática abordada.

### Os círculos de cultura em Paulo Freire e no Projeto de Extensão LEFREIRE

O círculo de cultura é uma experiência de trocas coletivas fundamentada no diálogo que envolve diferentes subjetividades e sabe-

res. Desta forma, para Freire (1980, p. 28) “Os Círculos de Cultura são precisamente isso: centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo”. Não obstante a esta afirmação, o círculo de cultura se caracteriza como um dispositivo de pesquisa e extensão em que os participantes se organizam em círculo e, com a figura de um coordenador e/ou mediador, todos possuem liberdade para participar, problematizando, discutindo e dialogando sobre determinados assuntos, o que acaba, muitas vezes, por resultar em ações de transformação.

Na perspectiva do ensino/aprendizagem, Paulo Freire deixa sempre muito claro em suas escritas uma preocupação: que o ensino leve em consideração a dialética e a intersubjetividade dos educandos, uma vez que acredita que o diálogo é uma forma de libertar-se da relação opressora, do ensino opressor. É uma forma de nos conscientizarmos sobre o eu, o outro e o meio no qual estamos inseridos. Freire (1987, p. 44) afirma que: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Consequentemente, o círculo de cultura se caracteriza como um espaço ou um meio que nos leva ao encontro com o diálogo, que possibilita refletir e agir sobre a nossa realidade.

Nos estudos de Peroza et. al., os autores expressam com muita clareza esse processo dialógico e de intersubjetividade, quando afirmam que:

[...] Paulo Freire problematizava a realidade existencial dos seus alfabetizandos a fim de, dialeticamente, distanciá-los do seu mundo, convidando-os de maneira estratégica a perceber a singularidade

e a universalidade da sua atividade produtiva, para reaproximá-los novamente desta mesma atividade com o “olhar” da criticidade. Se cultura é toda e qualquer atividade produtiva humana, não há por que estabelecer graus de superioridade e inferioridade cultural entre as pessoas a fim de legitimar a segmentação social.

Na perspectiva dialética de pensar a intersubjetividade dos educandos no seu contexto, Paulo Freire provocava o iletrado a fazer a leitura do mundo para, então, proceder a leitura da palavra. E, a leitura do mundo se faz, inicialmente, por meio da imagem do mundo forjada em sua realidade existencial, a qual foi sendo construída. Isso significa ir da imagem à palavra. (PEROZA et al, 2013, pp. 465-461)

Diante dessa afirmação, é relevante levar em consideração que através dos círculos de cultura, de forma indireta e/ou direta, existia e existe o desejo de provocar um novo conhecimento que, para Paulo Freire, é a ampliação significativa do conhecimento de mundo. Assim, as experiências formadoras podem originar-se das vivências dos educadores e dos educandos que juntos constroem uma relação de partilha. Freire (2014) apresenta que diante desta partilha de experiências ocorre o aprendizado que, uma vez construído coletivamente, proporciona um refletir crítico diante da realidade.

O Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE), ligado à Faculdade de Educação (FE) e vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PROEX/ UERN), Campus Central, Mossoró/RN, desenvolve atividades que contribuem para o Curso de Pedagogia em particular e a

comunidade acadêmica e seu entorno.

Grande parte dessas atividades se caracterizam como círculos de cultura, desenvolvidos tanto dentro do próprio âmbito acadêmico, quanto fora dele. O grande objetivo é aproximar o universo acadêmico das comunidades em geral para que haja uma “troca” mútua de conhecimentos, compreendendo que não há um saber maior que o outro, muito pelo contrário, há o que Paulo Freire denomina de horizontalidade do conhecimento. Diante desta afirmativa, o autor supracitado considera que:

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e proporcionar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (FREIRE, 1987, p. 6)

Portanto, o LEFREIRE busca, em suas atividades, além de fortalecer o aprofundamento teórico-metodológico sugerido pelo autor, proporcionar círculos de cultura que integrem, interajam e se apresentem para uma comunidade que seja partícipe deste processo. Perceber a relevância de nos entendermos em constante processo de aprendizagem oportuniza entender que o diálogo e a ação-reflexão-ação são fundamentais para nosso processo de ensino e aprendizagem.

### **Ditos, brincos e jogos populares no LEFREIRE**

O Círculo de cultura intitulado ‘Ditos, brincos e jogos populares’, promovido pelo LEFREIRE, ocorreu em 20 de dezembro de 2017

em uma casa centenária localizada no centro da Cidade de Mossoró/RN e que traz em sua essência uma história mantida por gerações. O centro, cuja realidade está presente em todas as cidades, é o lugar que mais sofre as transformações provocadas pelo progresso e crescimento econômico. As casas que se mantêm, guardam memórias e presenciam todas essas mudanças culturais e geográficas e, por esta razão, o lugar escolhido também tem um significado de resgate e resignificação.

Desta forma, este evento foi pensado na perspectiva do lúdico, das brincadeiras de roda, cantigas populares, contação de histórias e reconstrução dessas narrativas de forma coletiva por parte dos participantes do LEFREIRE. Pensamos ainda que, nesta ocasião, seria significativa a presença de objetos que remetessem a uma infância dos tempos dos brinquedos e brincadeiras populares que ao longo dos anos foram se transformando, se reescrevendo e raramente são encontrados no cotidiano das pessoas. Câmara Cascudo, em seu Dicionário de Folclore Brasileiro (1972), trata sobre jogos e brincadeiras, fazendo a seguinte definição:

São sinônimos de jogos, rondas, divertimentos tradicionais infantis, cantados, declamados, ritmados ou não, de movimento, etc. Brinquedo é ainda o objeto material para brincar, carro, arco, boneca, soldado. Também dirá a própria ação de brincar. Brinquedo de dona de casa, de cobra-cega, de galinha-gorda, de chicote queimado. (CASCUDO, 1972, p. 170)

É inegável que alguns brinquedos e brincadeiras populares dia-a-dia se tornem mais esquecidos, obsoletos frente a esta era de tantos recursos digitais que estamos vivendo. Assim, no Círculo, como forma de efetivar

esse recorte no tempo, a peteca, o pião, o carrinho de madeira, a boneca de pano, o “ioiô”, o cata-vento estavam todos dispostos numa mesa para que os participantes pudessem, a depender de suas idades, conhecer, se familiarizar ou relembrar a utilização destes brinquedos tão comuns para muitas crianças que tiveram a oportunidade de “viver o brincar”.

Acerca dessas experiências e novas vivências criativas, Freire acredita que:

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. De fato, a curiosidade é o que nos leva a viver novas experiências, a trilhar e conhecer novos caminhos. Sem ela, ficaríamos na mesma vivência, no mesmo lugar. (FREIRE, 2014, p. 33)

O Círculo aqui apresentado foi pensado objetivando o resgate e perpetuação destas memórias por parte das futuras gerações diante de um público diversificado e com idades que variavam entre 20 e 75 anos, contemplando, em sua maioria, estudantes do Curso de Pedagogia, como também professores, mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC); técnicos administrativos, todos integrantes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, bem como convidados.

Entre esses convidados estiveram o Grupo Arruaça de Teatro Amador<sup>22</sup>, que trouxe o espetáculo “Encanta Contos”; o contador de histórias

<sup>22</sup> O Grupo Arruaça de Teatro Amador é uma entidade civil organizada, sem fins lucrativos, fundada desde 1985, por jovens que brincavam de teatro na escola, nos centros sociais urbanos e unidades preventivas da FEBEM e resolveram formar um grupo independente que já participou de várias atrações culturais promovidas na cidade de Mossoró e montagem de inúmeros espetá-

Marcus Venicius<sup>23</sup>; e o Poeta e cordelista Antônio Francisco<sup>24</sup>. Eles foram os condutores responsáveis por brotar os sentimentos e memórias presentes na infância.

Sobre a importância desse resgate das brincadeiras de infância, o autor Fantin considera que:

---

culos. Três de seus participantes, membros do LEFREIRE, estiveram no Círculo: Carlindo Emanuel, licenciado em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Brasil (FAIBRA), especialista em Arte-Educação com Ênfase em Teatro pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ), atualmente é aluno do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Tem experiência em gestão tendo atuado como dirigente no Grupo Arruaça de Teatro e como produtor do Auto da Liberdade no ano de 2015; Socorro Assunção conta com mais de 20 anos de experiência, colecionando inúmeras atuações, entre elas: ‘Farça da Boa preguiça’ de Ariano Suassuna e a ‘luz da lua, os punhais’ de Racine Santos com Direção de Augusto Pinto. Participou também dos espetáculos Chuva de balas, Auto da Liberdade e Oratório de Santa Luzia. Augusto Pinto, ator e diretor, possui graduação em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1986) e especialização em Arte-Educação com ênfase em Teatro pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (2014). Atualmente é arte-educador da Fundação Estadual da Criança e do Adolescente do Rio Grande do Norte, Professor da Secretaria do Estado da Educação e da Cultura e Conselheiro do Conselho Municipal de Cultura da Cidade de Mossoró.

23 Marcus Venicius Filgueira de Medeiros, graduado em Letras pela UERN e Pós-graduado em Psicologia Escolar e da Aprendizagem – FIP, e especialista em Docência no Ensino Superior – UNP e professor da rede estadual de ensino, além de contador de histórias, escreveu o livro de poesias, ‘Palavras Ditas’ e o livro infantil, ‘Uma História Bem Contada’.

24 Antonio Francisco Teixeira de Melo é graduado em História pela UERN, poeta popular, cordelista, [xilógrafo](#) e compositor. Ocupa a cadeira de número 15 da [Academia Brasileira de Literatura de Cordel](#), cujo patrono é o saudoso poeta cearense [Patativa do Assaré](#). Autor de várias publicações entre eles o livro [Dez Cordéis num Cordel Só](#), pela Editora Queima Bucha, de [Mossoró/RN](#).

Resgatar a história de jogos tradicionais infantis, como a expressão da história e da cultura, pode nos mostrar estilos de vida, maneiras de pensar, sentir e falar, e, sobretudo, maneiras de brincar e interagir. Configurando-se em presença viva de um passado no presente. (FANTIN, 2000, p. 82)

De fato, um brinquedo não é um simples brinquedo, assim como uma brincadeira não é uma simples brincadeira, existe por traz destes elementos uma história, uma representação cultural, uma memória coletiva. É necessário termos compreensão disso, é preciso aprender a enxergar e a valorizar essas culturas e histórias.

Neste encontro cheio de lembranças, de memórias e diversão, o escritor e contador de histórias Marcus Venicius trouxe, em sua apresentação, uma miscelânea de três produções suas: ‘A invenção do homem’, ‘Antigamente e o tempo da saudade’ e ‘O jardim encantado’.

Dentro deste resgate sobre as memórias de infância, rememorou essas lembranças com os participantes, por meio da contação de histórias:

Antigamente, as crianças, as mais afoitas, largavam-se dos colos das mães e iam brincar na rua. Rua larga, ventilada, sem asfalto. Rua acima, rua abaixo a correrem livremente, sem medo, sem maldade. Brincavam de bola de meia, de bandeirinha, queimada, sete pecados. Confeccionavam suas pipas desenhando a liberdade. Meninos risonhos de joelhos machucados, braços quebrados, amigos inseparáveis. Os maiores, já de pente no bolso, camisa de botão e fios de bigode, brincavam de passar o anel, querendo beijar as mocinhas mais bonitas e desejadas; de melancia ou passarás, só pra ter o

gosto de pegar na mão de quem gostava ou ser preso entre os braços e poder escolher entre rugir ou batom; outros brincavam de batalhão para mostrar a agilidade, a força, a vontade; de pião na competitividade; esconde-esconde [...] <sup>25</sup>

O texto viaja pelo imaginário dos sonhos e das fantasias, mas retratando sempre reflexões, problematizações acerca de realidade que aborda questões atuais como o meio ambiente, invocando também palavras que precisam ser ditas e perpetuadas, como gratidão, esperança e generosidade:

O cata-vento colorido gostava de assanhar as asas de Silêncio! Era feito de pedaços de caixas de remédio e tingido com papel crepom. Por tantas cores acabei chamando-o de Alegria.

[...] Eu tive a ideia e minha vó me ajudou! Cortei uma garrafa plástica jogada na cozinha de minha mãe, e Silêncio adorava ir lá molhar as suas lindas asas. Depois de feito o reaproveitamento de material, meu lago ficou com cara de gratidão, era assim que eu o chamava. Silêncio sempre radiante de Generosidade era assanhada de Alegria na hora de molhar as asas na Gratidão. No lago existia água azul de verdade e um barquinho feito de papel de presente. [...]. Meus olhos marejavam de contentamento em ver aquele barquinho lindo deslizando nas águas do lago carinhosamente chamado de Gratidão. Tamanha cena estalou em mim a ideia de chamá-lo de Esperança. Nossa, na manhã seguinte, uma explosão em mim: Silêncio, radiante de Generosidade, assanhada de Alegria, molhava as asas na Gratidão, deslizando pela Esperança. <sup>26</sup>

<sup>25</sup> Fragmento extraído do texto: ‘Antigamente é o tempo de saudade’ de Marcus Venicius Filgueira de Medeiros.

<sup>26</sup> Fragmento extraído do texto ‘O Jardim Encantado’, do livro ‘Uma História Bem

As falas das personagens conduzem a pedagogia libertadora de Paulo Freire que busca o diálogo como matriz transformadora e, neste sentido,

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente [...]. (FREIRE, 1987, p. 68)

Essa educação libertadora foi também percebida na apresentação, pelo Grupo Arruaça, do espetáculo infantil intitulado ‘Encanta Contos’ que trouxe a essência do teatro para o círculo de cultura e fez um passeio pelos brinquedos cantados e brincadeiras da cultura nordestina e pela literatura de Antônio Francisco. Com uma adaptação do cordel “Os animais têm razão”, deste autor, a encenação, com roupas, acessórios, maquiagem e adereços do teatro, reforçou o caráter lúdico presente no círculo de cultura e principalmente na possibilidade de ação e mobilização coletivas.

Refletindo sobre as expressões artísticas e, mais notadamente, ao considerar a expressão ‘arte’, Boal assim a descreve: “[...] é uma representação da realidade, não é realidade. Se é uma representação, tem de ter um ponto de vista. E se apresentar um ponto de vista é político, mais político ainda é o teatro que diz não ser político” (BOAL, 2004, p. 11).

O Teatro do Oprimido <sup>27</sup>, ao atribuir às pessoas o papel de (re)

Contada’ de Marcus Venicius Filgueira de Medeiros.

<sup>27</sup> “O Teatro do Oprimido é uma metodologia com um forte compromisso político e

construtores da realidade, permite valorizar, dignificar e renovar a esperança. Para Boal:

O teatro do oprimido batalha por transformar o espectador em protagonista, passando de objeto a sujeito, de vítima a agente, de consumidor a produtor de cultura; e luta ainda para conseguir que, uma vez transformado, o espectador tenha melhores condições para preparar ações reais, no contexto verdadeiro de sua própria existência cotidiana e essencialmente social, em busca de sua liberação. (BOAL, 1980, p. 15)

A partir da perspectiva de pensarmos em nós como atores e espectadores, integrantes do mesmo palco, o círculo aconteceu repleto de magia por parte dos que ali estavam. A cada apresentação, a cada brincadeira, cantigas populares, todos foram se envolvendo e contribuindo ainda mais para enriquecer aquele evento. Não poderia ser diferente com a participação do poeta e cordelista Antônio Francisco que declamou “Os Animais têm razão”, texto que trata sobre um diálogo entre animais, abordando saberes e pontos de vista: “Quando eu olhei para baixo, Eu vi um porco falando, Um cachorro e uma cobra, E um burro reclamando, Um rato e um morcego e uma vaca escutando [...]”<sup>28</sup>.

As cantigas populares também estavam presentes no círculo numa adaptação entre a cantiga popular ‘O cravo brigou com a Rosa’ e

educacional. Cria uma conexão com a realidade social, permitindo uma análise dos problemas e das injustiças sociais, ensaiando soluções num cenário protegido. [...] Tendo sido criado por Augusto Boal, o T. O. ganhou forma durante os anos 60 e 70 do século XX em países da América do Sul (Brasil, Argentina e Peru)” (Martins, Vânia; Lucio-Villegas).

<sup>28</sup> Antônio Francisco, **Os Animais Têm Razão**. Fortaleza: Editora Imeph, 2010. ISBN: 9788579740039

a música ‘Velha infância’ de Tribalistas.

E assim, o Grupo Arruaça declamou:

Entrem no espetáculo

“Encanta contos! ” Não fique de  
bobeira Marieta  
Este é nosso espaço de diversão, brin-  
quedos e brincadeiras!

Com vocês o poema carta papai Noé  
de Luiz de oliveira campos, que conta  
um pouco do que era ser criança anti-  
gamente.

Chico,

No poema falamos de um tempo onde  
as brincadeiras em bem diferentes de  
hoje em dia. Uma época que quando  
ficava noite e a gente ia dormir a ma-  
mãe cantava cantigas de ninar...

Marieta

Violeiro cante uma música de ninar  
pra mim dormir? Sapo cururu  
Música boi da cara preta todos deitam  
no chão e fingem dormir.

Marieta – (Sai do Folgado) todo  
mês de junho a cidade amanhecia em  
festa! Tinha boneca de pano, carro de  
lata, pinhão, cavalo de pau, currupio e  
roe-roe... Ah! Era festa de são João!

Tinha procissão, novena prendas, rei-  
sado, pastoril! ...

Segundo Nascimento (2011, p. 18), o círculo de cultura proporciona “[...] a abordagem dialógica dada à construção do conhecimento: a ênfase na construção coletiva partindo dos saberes dos educandos e das suas concepções sobre os fenômenos estudados”. Com isso, os saberes são compartilhados, compartilhados, construídos e ressignificados dentro do grupo.

### O que fica da vivência e da reflexão

O presente artigo objetivou apresentar e refletir sobre o Círculo de Cultura (FREIRE, 1980; 1987) como dispositivo de produção de conhecimentos alicerçado na construção coletiva. As reflexões aqui feitas consideram seu caráter potencial de resgate de memórias, de experiências e de saberes e desenvolveram-se a partir da abordagem de um círculo realizado pelo LEFREIRE que resgatou cantigas de roda, contação de histórias, brincadeiras e brinquedos populares na perspectiva de conhecer as vivências experimentadas por cada participante-integrante do Grupo, criando-se um ambiente de interação entre participantes e segmentos culturais da Cidade de Mossoró/RN.

Inicialmente, buscou-se compreender a realização, efetivação e formação do Círculo de Cultura, conforme proposta de Paulo Freire, assim como sua inserção dentro das atividades desenvolvidas pelo LEFREIRE. Num segundo momento, partiu-se para as experiências vivenciadas no “Círculo de cultura: Ditos, brincos e jogos populares” com ênfase na dialogicidade e horizontalidade do conhecimento sugeridas por Paulo Freire.

Desta forma, através desta experiência, constatou-se que o al-

cance da criatividade, memórias e lembranças humanas, numa atuação coletiva, de trocas, incentiva não apenas a perpetuação de tradições que correm o risco de serem esquecidas, da mesma forma que propicia um empoderamento sociocultural na vida das pessoas, brotando sempre ressignificações e possibilitando a criação de novos conceitos e perspectivas.

### Referências

BLOG DO GRUPO ARRUAÇA. (2015). Disponível em: <<http://arruar.blogspot.com/2015/11/grupo-arruaca-comemora-seus-30-anos-de.html?m=1>> Acesso em: 22 nov. 2018.

BOAL, A. **Stop c’est magique!** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. Cultura: entrevista Augusto Boal, por Rose Spina e Walnice Nogueira Galvão. **Teoria e Debate**, n. 56, 2004.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 3.ed. Coleção Dicionários Especializados. Instituto Nacional do Livro. Ministério da Educação e Cultura, 1972.

FANTIN, M. **No mundo da brincadeira: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49 ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. *In*: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, C. (Org.).

**A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

Martins, Vânia; Lucio-Villegas, Emilio. Teatro do oprimido como ferramenta de inclusão social no bairro Horta da Areia em Faro. **Sociologia**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Número Temático – Ciganos na Península Ibérica e Brasil: estudos e políticas sociais, 2014. pp. 57-75

NASCIMENTO, H. M. F. do. **Círculo de ação-reflexão-ação.** Uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2011. (Tese de doutorado) Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14362/1/HostinaMFN\\_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14362/1/HostinaMFN_TESE.pdf)> Acesso em: 30 nov. 2018.

PEROZA, J. et. al. Paulo Freire e a diversidade cultural: um humanismo Político-pedagógico para a transculturalidade na Educação. **Revista Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, pp. 461-481, jul./dez. 2013.

**Ensino e  
extensão:  
possibilidades  
pedagógicas  
em diálogo**

# LIBERDADE E AUTONOMIA

## bases teórico-metodológicas da docência compartilhada

Sara Cristina do Couto Silva

Maria da Conceição Araújo Nogueira

Hostina Maria Ferreira do Nascimento

A liberdade, condição para criar e recriar teorias e opiniões na interação com diversas formas de ser e saber, possibilita a construção da identidade, abre portas para a heterogeneidade de culturas e fomenta o respeito às singularidades. Quando respeitosa, permite que o sujeito seja ele mesmo até o ponto em que sua autonomia não interfira na liberdade do outro.

Neste texto, o tema da docência compartilhada motiva reflexões sobre a educação libertadora proposta por Paulo Freire (2018) e seus desdobramentos no que concerne à coordenação do processo de ensino e aprendizagem. As práticas realizadas em sala de aula de graduação por uma professora experiente em parceria com quatro professores em formação continuada remetem às ideias de Freire, principalmente rela-

cionadas à horizontalidade dos saberes, à autonomia e à liberdade de educadores e educandos.

Fundamentadas na premissa freireana de que ‘todos nós sabemos de alguma coisa, e todos nós ignoramos alguma coisa’ (FREIRE, 2018) e, por este motivo, sempre temos algo a contribuir com o mundo, apresentaremos conquistas coletivas e barreiras imbricadas no cotidiano desta prática.

### **A sala de aula é de todos...os saberes, opiniões e níveis de formação**

A experiência aqui abordada deu-se a partir do Estágio de Docência, parte das atividades do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – POSEDUC/FE/UERN. Embora a atividade seja exigida apenas aos bolsistas, a convite da orientadora, orientandos bolsistas e não bolsistas compartilharam a regência do Componente Curricular ‘Educação popular: perspectivas freireanas’ em uma turma do Curso de Graduação em Pedagogia.

Durante a prática deste dispositivo de formação houve a possibilidade do aprofundamento da compreensão do inacabamento (FREIRE, 1983) como uma característica pessoal e profissional; e da indissociabilidade do binômio educador-educando pela inesgotável necessidade de construção do conhecimento.

Desde o planejamento até a avaliação final do Componente Cur-

ricular, todas as ações foram desenvolvidas de maneira coletiva, numa prática pedagógica voltada para a horizontalidade de saberes. Neste sentido, estabeleceram-se discussões sobre as atividades desenvolvidas e sua fundamentação bibliográfica. Pensando conjuntamente, os docentes expressaram ideias e sugestões no que diz respeito à escolha dos dispositivos a serem utilizados com vistas a uma ação pedagógica fundada na autonomia e na liberdade.

Os encontros coletivos em sala de aula aconteciam sempre na perspectiva dos “Círculos de Cultura” (FREIRE, 1983) com o intuito de promover ‘a igualdade entre os diferentes’, de maneira que todos se enxergassem no mesmo patamar de partilha de conhecimentos e aprendizagem. Os conceitos e as ideias propostas por Freire eram expostos e discutidos sempre a partir da compreensão de cada um dos participantes até que o saber empírico se transformasse em teoria de uma forma sistematizada e científica.

Na vertente das questões epistemológicas, cabe discutir qual é o conhecimento crítico/significativo a ser trabalhado na Universidade. E aqui, a questão do senso comum, entendido como **saber de experiência feito**, tem se constituído em um divisor de águas, em confronto com o dito saber construído historicamente pela humanidade. Não tem sido reconhecida, por educadores alinhados com a **educação bancária**, a necessidade de valorizar e equacionar essas diferentes produções, todas elas construídas, em tempos históricos, pela humanidade. (SAUL; SAUL, 2012, p. 75, grifos dos autores)

Sabemos que não há distinção do ponto de vista da importância

entre os saberes científicos e empíricos, porém na educação formal o aluno precisa identificá-los e diferenciá-los.

Nos encontros, alunos e professores expunham seus conhecimentos e curiosidades sobre conceitos e ideias freireanos e as discussões remetiam às obras ‘Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa’ (FREIRE, 2018) e ‘Extensão ou Comunicação?’ (FREIRE, 1982), no intuito de compreender características e conceitos referentes à educação popular. Partindo do princípio que ‘apenas teorizar sobre uma ação não ensina a realizar aquela ação’ as aulas eram conduzidas no sentido da complementaridade entre conhecimentos teóricos e práticos.

A conexão entre teoria e prática vivenciada por meio das leituras, discussões, identificação de aspectos relevantes do referencial teórico e busca de exemplos práticos existentes em espaços onde a educação popular acontece motivou o envolvimento dos alunos e o desenvolvimento das aulas.

Assim, independente da profundidade dos conteúdos trabalhados, os discentes se dispunham a procurar compreendê-los para se sentirem participantes do diálogo sobre eles, muitas vezes estendendo as reflexões, além da sala de aula, para momentos e situações em que estavam juntos e, inclusive, com outras pessoas. Um exemplo foi o debate de um grupo sobre o conceito de consciência, no transporte coletivo a caminho de casa após uma aula do Componente Curricular, que envolveu o motorista e outros passageiros.

Esta lógica de ensino oportunizou aos educadores em formação,

tanto graduandos quanto mestrandos, a construção de conhecimentos sobre ser educador em espaços formais e não formais, demonstrando na prática a importância da premissa freireana que o aprendizado acontece em comunhão (FREIRE, 2018), ou seja, nas interações cotidianas possibilitadas pelo exercício de ser e estar na vida.

É conveniente considerar que a formação acadêmica do professor só se fundamenta e dimensiona nas práticas educativas, sejam formais ou não formais. E podemos supor que só a prática reflexiva pode formar professores reflexivos, pois, teorizar sobre uma ação não ensina a realizar essa ação [...]. (NASCIMENTO; SANTOS; LIMA, 2013, p. 15)

Embora as experiências dos docentes e dos discentes muitas vezes tenham coincidido ao longo da atividade aqui apresentada, o nosso foco se volta para a atividade docente, na partilha de atribuições e responsabilidades, no respeito à liberdade das diferentes opiniões e compreensões, mas, principalmente, na urgente necessidade que temos de nos autorizar e também autorizar o outro diante da expressão de sua voz e pensamentos. Esta prática pedagógica foi se delineando no cotidiano e aos poucos permitiu o crescimento de cada um por meio do exercício da fala, mas também da escuta.

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. 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 experiências respeitadas de liberdade. (FREIRE, 2018, p.105)

Nesta perspectiva de liberdade com responsabilidade, a naturalidade e a leveza com que os professores expunham ideias e conhecimentos permitiam que todos ficassem à vontade como em uma roda de conversas. A maturidade da docência não estava totalmente posta, ela era edificada a cada nova responsabilidade atribuída, a cada necessidade de aproximação com os discentes para discutir o conteúdo em sala de aula.

Esta prática fundamentada na liberdade e autonomia oportunizou situações de aprendizagem não apenas relacionadas à ação pedagógica formal no ensino superior, mas também a aspectos referentes à educação popular na perspectiva de Paulo Freire. Os questionamentos feitos pelos discentes-graduandos eram instigadores pela busca e apreensão dos elementos necessários à sua orientação.

Em alguns momentos o conteúdo das discussões destoava das teorias propostas por Freire em decorrência de leituras aligeiradas ou distorcidas de seus textos, então, era problematizado até que se aproximasse do realmente proposto pelo autor.

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que as vezes pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo. (FREIRE, 2018, p. 29)

O respeito paciente às diferentes compreensões e a partilha de conhecimentos e vivências só é possível diante da consciência do inacabamento humano e do reconhecimento dos seres como educáveis, capazes de aprender em comunhão uns com os outros. Nesta consciência de inacabamento também reside a responsabilidade ética que possibilita não apenas o respeito aos diferentes saberes, como também as problematizações que permitem a “superação do conhecimento fruto da curiosidade ingênua” pelos conhecimentos resultantes da “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2018).

Os professores que buscam trabalhar na perspectiva de reflexão na ação, Segundo Shon (1992), esforçam-se em estimular os alunos a articularem os conhecimentos escolares com suas vivências. Para isso, precisam ser curiosos, procurando ouvi-los individualmente, pois, cada aluno possui seus graus de compreensão e dificuldade. Eles não se incomodam em serem surpreendidos, pois estão permanentemente em processo de construção e reconstrução de suas práticas. (NASCIMENTO; SANTOS; LIMA, 2013, p. 15)

Neste sentido, as problematizações e discussões se constituíram a partir de uma escuta legítima, sensível e qualificada que ultrapassava a mera capacidade auditiva e procurava se distanciar de um discurso vertical. Sem negar aos educadores em formação elementos necessários à compreensão do fazer docente, a prática pedagógica os instigava a construir e/ou reconstruir seu entendimento e se aproximar cada vez mais do referencial teórico proposto.

Não se tratava, portanto, de uma tentativa de transferir conhe-

cimentos, perspectiva da “educação bancária” (FREIRE, 1983). Tratava-se, isto sim, de encontrar caminhos coletivos para a elaboração e reconstrução destes. Neste sentido, podemos fazer alusão ao provérbio: ‘não se trata de dar o peixe e sim de ensinar a pescar’, pois quem oferta o peixe continua detentor dos meios/caminhos para adquiri-lo, enquanto que o outro apenas um receptor sem técnicas para pescar sozinho.

Saul e Saul (2012) argumentam que a docência compartilhada no ensino superior pode ser compreendida e vivenciada na perspectiva de uma participação emancipadora. Nas experiências desenvolvidas pelos autores na Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo “A docência compartilhada [...] constituiu-se em uma nova dimensão da docência que materializou saberes docentes e fundamentos da proposta da educação popular preconizada por Paulo Freire” (SAUL; SAUL, 2012, p. 70)

Neste sentido, a docência compartilhada apresenta-se como uma prática inclusiva que corrobora para o “respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 2018, p. 31). Em nosso caso, o fato de parte dos docentes serem ainda discentes da pós-graduação, com pouca experiência no ensino superior, colaborou para tornar o ambiente mais tranquilo e curioso. Os graduandos identificavam-se com os mestrandos porque estes partilhavam seus conhecimentos, mas também estavam naquele espaço em busca de experiências e aprendizados.

Assim, as discussões tornavam-se comuns, niveladas, visto que cada um tinha sempre uma compreensão ou fato revelador do cotidiano ainda não vivido/percebido pelo outro. A docência colaborativa nos

moldes da partilha e da prática da horizontalidade dos saberes contribui para uma educação que se compromete com uma aprendizagem livre, sem modelos pré-estabelecidos ou fórmulas a serem seguidas.

Destaque-se, aqui, a imprescindível leitura crítica da realidade que inclui a necessidade de partir do conhecimento dos educandos, e não ficar nele, para a construção do conhecimento crítico. Integrando essa discussão, coloca-se a urgência de superar os condicionamentos de um saber-fazer disciplinar, fragmentado, na direção de um conhecimento inter/trans/multidisciplinar. (SAUL; SAUL, 2012, p. 75)

Nesta perspectiva, o aprendizado discente é autônomo porque o docente também o é.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicista, compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1983, p. 77)

A educação ocorre de forma transversal, pois são diferentes níveis de formação que se reúnem para discutir um assunto em um mesmo patamar. A perspicácia deste procedimento está em reconhecer que “ninguém sabe nada, ou sabe tudo” (FREIRE, 2018), que todos têm algum tipo de conhecimento que pode ser ampliado, redimensionado ao ponto de contribuir para o desenvolvimento de todos.

Para que o ensino seja um real compartilhamento de saberes, os docentes envolvidos precisam estar preparados, pois, como lembra Freire (2018), “Ensinar exige pesquisa”. A riqueza do aprendizado em coletividade é produzida pelas indagações que cada um faz, na intimidade ou em grupo. E, para respondê-las, é preciso construir bases teóricas sólidas. Por meio da pesquisa o professor pode evoluir constantemente as suas compreensões. E a sala de aula em companhia de um professor experiente também é um interessante momento para exercitar a curiosidade que o ensino exige. “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade” (FREIRE, 2018, p. 82).

O avivamento da essência humanamente curiosa parece se dar durante uma experiência docente compartilhada. Este é um momento de inquietude, indagações, busca por respostas. Em analogia a esta experiência comparamos uma criança em seus primeiros anos de vida: seu desenvolvimento cognitivo se deve, em grande parte, ao tempo dedicado à sua curiosidade nunca satisfeita. O diferencial é que ela não tem medo de errar.

Esta curiosidade nata muitas vezes é tolhida na escola quando a criança é educada para ouvir sem questionar. Ouvir, copiar, memorizar e reproduzir o que o docente expõe permeia muitas situações pedagógicas ou práticas educativas. Esta ‘doutrinação’ pode acompanhar o estudante até a vida adulta. Diante da ausência do exercício da manifestação das ideias, muitas vezes por falta de oportunidade, o aluno torna-se ini-

bido e é levado a considerar somente o que escuta do outro, tornando-se um “depósito” (FREIRE, 1983), sem opiniões próprias. “É preciso insistir [sobre] este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2018, p. 47). Errar é condição necessária à aprendizagem e ao desenvolvimento. Por este motivo, na docência é essencial a consciência no “inacabamento humano” (FREIRE, 2018) e a humildade para reconhecer equívocos.

A subjetividade que compõe cada pensamento e produz diferentes ideias e compreensões não pode ser vista como um ponto negativo pelos docentes que praticam a docência compartilhada. A ausência de certezas e de um ponto de vista único permite a elaboração de novos questionamentos, portanto, de novas respostas. Em virtude dessa diversidade de opiniões, o discente é estimulado a raciocinar não por uma ‘via única’, mas por vários caminhos e possibilidades.

Esta diversidade não significa que o discente esteja abandonado em uma confusão de ideias. Ele será capaz de passear pelas mais diversas formas de pensamento que, na coletividade, culminarão em um entendimento aproximado, e não em uma verdade única. A autonomia discente e docente vai sendo pouco a pouco delineada à medida que todos se sentem colaboradores para a construção de um novo conhecimento.

Se preciso, será transformador abandonar velhas práticas e respeitar ideologias e posicionamentos contrários. Este é um desafio para o(s) docente(s) que pode se estender para toda a turma, ou seja, a “corporeificação das palavras pelo exemplo”, pois “pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 2018, p. 36). Respeitar o ponto de vista do outro, mesmo

na discordância, representa a humildade inerente ao ser docente.

Enquanto sujeitos inacabados, reconhecemo-nos como passíveis de erro, influenciados, e de certo modo condicionados pelo espaço e vivências. No entanto, não determinados, sujeitos ‘educáveis’ que, na humildade de reconhecer seus erros, se abrem a novas perspectivas e que, ao serem questionados, demonstram maturidade na compreensão de que as problematizações são essenciais à formação do educador.

Uma construção docente que se entrelaça com o aprendizado coletivo, em que cada um tem a oportunidade de elaborar sua forma única de ser e pensar. Aulas coletivas tornam-se momentos de feitura e recriações, livres de certezas e repletas da compreensão de que cada dia é um novo saber construído, é um professor que renasce. Entretanto, é necessário desgarrar-se do receio da exposição e da contradição; e das inflamações dos egos, pois todos precisamos aprender diariamente. Não cresce aquele que considera que já viu tudo ou sabe tudo. Partilhar é sempre um aprendizado.

### Considerações finais

Partindo da ideia de que a “formação acadêmica do professor só se fundamenta e dimensiona nas práticas educativas” (NASCIMENTO, SANTOS, LIMA, 2013, p. 15) entendemos que a docência compartilhada desenvolvida no Componente Curricular ‘Educação Popular: perspectivas freireanas’ trouxe valiosa contribuição ao processo formativo de mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação

– POSEDUC, no sentido de possibilitar a vivência da prática pedagógica no Ensino Superior, estabelecendo relação entre o fazer docente e a fundamentação teórica.

Neste contexto, os pós-graduandos, educadores em formação, experimentaram uma ação docente reflexiva, fundada na horizontalidade dos saberes, na consciência do inacabamento humano, na autonomia e liberdade como aspectos necessários ao aprender. A reflexão emerge como fundamental a um agir consciente embasado na necessidade constante de reconstrução de práticas pedagógicas.

A reflexão torna-se necessária ao processo de formação do professor, pois tem como finalidade promover subsídios adequados e legítimos sobre a ação, as causas dessa ação e suas implicações. Portanto, a reflexão não deve servir apenas para justificar a ação, mas amparar o seu processo de transformação. (NASCIMENTO, SANTOS, LIMA, 2013, p. 19)

Partindo da observação crítica de nossas próprias ações no exercício da docência é possível repensá-las, passando a desenvolver de outras formas a tarefa pedagógica, sabendo-se que enquanto sujeitos inacabados se faz necessária a humildade de estar sempre abertos às mudanças. Nesta perspectiva, a reflexão sobre a prática produz uma nova ação. No entanto, o educador não deverá se render ao determinismo de pensar que alcançou um modo de agir definitivo, distante da necessidade de constantes reflexões. Concluímos assim que a docência compartilhada é um permanente ciclo de ação-reflexão-ação que “[...] implica em problematizar a realidade para, tomando consciência, voltar a ela numa dimensão mais aprofundada de conscientização” (NASCIMENTO, 2011, p. 149).

Nesses processos reflexivos, a interação com os pares, com os discentes da graduação e com o professor orientador, numa relação horizontal, produz e transforma saberes já existentes, contribuindo de modo significativo para a formação acadêmica dos docentes visto que a construção do aprender a ser professor se faz não apenas por meio do acesso às teorias, mas também pela aprendizagem em vivências cotidianas nos espaços de educação formal e não formal.

### Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 57<sup>o</sup> Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 13<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; SANTOS, Williany Tavares dos; LIMA, Verônica Yasmin Santiago de. Ação-reflexão-ação e formação de professores: Paulo Freire e a indissociabilidade entre teoria e prática. *In:* NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Maria Kélia; MORAIS, Emília Maquézia de. (orgs.) **Educação Tutorial: conexões para o ensino, a pesquisa e a extensão.** 1 ed. – Curitiba: CRV, 2013. pp. 173-181

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; PERAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; LIMA, Hélio Junior Rocha de. O tema e a problematização da realidade como metodologia da Pesquisa Participativa. *In:* RIBEIRO, Mayra Rodrigues; AMORIM, Giovana Carla Cardoso; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do (orgs.) **Docência e formação: perspectivas plurais na pesquisa em educação.** Curitiba: CRV, 2017. pp 51-65.

# DIZER A SUA PALAVRA

## discurso acadêmico e realidade popular

Zélia Cristina Pedrosa do Nascimento

Juliani Suellem Kelly do Nascimento

Maria Erivaneide da Silveira Oliveira

Neste artigo nos propomos a contribuir para as discussões sobre a formação do educador popular a partir de reflexões sobre uma atividade realizada no Componente Curricular “Educação Popular: Perspectivas Freireanas” ofertado pelo Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. A atividade objetivou despertar o olhar dos graduandos para perceber experiências e possibilidades de educação popular presentes na região circunvizinha ao Campus Central da UERN em Mossoró/RN.

Partindo dos conceitos abordados na obra “Extensão ou Comunicação?” (FREIRE, 1982), o estudo desenvolve reflexões sobre se as experiências estudadas de fato permitem aos educandos dizer a sua palavra ou se consistem em extensões do saber acadêmico para as realidades populares. Destacam-se a visão e sentimentos de

alunos do Componente diante desta atividade e dos temas suscitados por ela e discutidos em sala de aula.

### Educação popular, extensão, comunicação

O Curso de Pedagogia se apresenta com a destinação de formar professores para atuar na educação formal, no magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio na modalidade normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, e também em outras áreas nas quais estejam previstos os conhecimentos pedagógicos<sup>29</sup>.

Vemo-nos diante de um vasto campo de atuação, porém a matriz curricular dá ênfase quase absoluta a componentes que orientam para o trabalho na educação em espaços oficiais. Dentre os poucos que se dispõem a lançar olhares para outras realidades e possibilidades de ação educativa, está o aqui apresentado que, considerando seu caráter optativo, se mantém ativo por solicitação do Centro Acadêmico do Curso e compromisso assumido pelo Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE/FE/UERN.

O LEFREIRE realiza o Componente de forma coletiva numa proposta de docência compartilhada entre a professora e seus orientandos do Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação POSEDUC/FE/UERN.

<sup>29</sup> Conforme a Página Oficial da UERN: <http://fe.uern.br/default.asp?item=fe-apresentacao>. Visualizado em 17/01/2019.

Na turma em que a atividade aqui apresentada foi realizada a proposta das ações a serem desenvolvidas foi elaborada após um levantamento dos interesses dos alunos concentrados em conhecer melhor o educador Paulo Freire e suas obras e conceitos. Nesta perspectiva, o interesse em aprofundar as compreensões e experiências de educação popular emergiu com força.

A principal obra estudada, *Extensão ou Comunicação?* (FREIRE, 1982), assim como sua contemporânea, a *Pedagogia do Oprimido*, também foi escrita no exílio e questiona o caráter educativo de projetos de extensão agrícola assessorados por Freire no Chile. O título é uma pergunta problematizada ao longo de todo o texto, levando o leitor/estudante a refletir sobre a sua própria prática. De certo modo, é o que pretendemos fazer na partilha deste texto, trazendo reflexões dos alunos costuradas pela visão de duas alunas e uma mestrand-docente do Componente Curricular mencionado, aqui autoras.

A experiência em cursar um Componente sobre educação popular foi singular, pois durante a graduação em Pedagogia foca-se em muitas temáticas que abordam as questões educacionais no contexto escolar. Contudo, se faz necessário um olhar para os aspectos construídos fora da escola e que fomentam as questões sociais como um todo. (Juliani Nascimento, 2018)

Acerca do processo de problematização vivido em sala, cada aula trazia um novo aprendizado, pois os alunos eram estimulados a pensar novas possibilidades. Quando parecia que finalmente assimilava-se algum conceito discutido, a professora titular logo problematizava essas certezas, levando ao desequilíbrio cognitivo, e logo surgiam

os questionamentos sobre aquelas certezas imediatas que invadiam a turma. “Com o tempo, começamos a perceber que é nesse processo de problematização que produzimos novos conhecimentos e estes, por sua vez, serão problematizados novamente afim de dar continuidade a esse ciclo de aprendizagem” (Erivaneide Oliveira, 2018).

A aprendizagem é cíclica não porque se repete, mas a cada nova reflexão sobre o mesmo tema o conhecimento se aprofunda e deixa de ser externo para se internalizar, gerando a capacidade de dialogar com outros conhecimentos. O diálogo exige a escuta ativa e a compreensão da realidade do interlocutor que interpela e leva a refletir.

Diálogo é o processo de construção do conhecimento através do qual o sujeito vai recompondo os vários elementos que olha do real e refletindo sobre esses elementos e sobre o próprio processo. É um exercício de ação-reflexão-ação que ajuda o sujeito a emergir da sua realidade, naquilo em que antes estava imerso. (NASCIMENTO, 2011, p. 61)

Visitar as experiências de educação popular existentes na nossa realidade foi uma atividade considerada como dialógica. Tivemos um ensaio desta dialogia por ocasião da atividade de extensão “Viva UERN Rio Branco”<sup>30</sup> na qual muitos alunos do Componente Optativo estiveram presentes uma vez que foram estimulados a participar de todo o evento e, de modo particular, da atividade promovida pelo LEFREIRE a partir do Teatro Fórum (BOAL, 2012) para estimular o público presente a tentar e questionar a sua realidade.

<sup>30</sup> Atividade realizada pela Pró-Reitoria de Extensão – PROEX/ UERN a convite da Prefeitura de Mossoró/RN no dia 29 de julho de 2018 numa das principais avenidas e Corredor Cultural do Município.

O projeto Viva Rio Branco promovido pela Prefeitura Municipal de Mossoró teve uma valiosa contribuição dos alunos e professores dos cursos de graduação da UERN. Foram realizadas atividades físicas, apresentações culturais, exposições, oficinas e práticas de leitura com as crianças. O evento ainda contou com a participação dos alunos de extensão na realização do Teatro-Fórum. O Teatro tem como objetivo expor a realidade das pessoas menos favorecidas, das classes oprimidas nas mais diversas comunidades, conscientizando, debatendo sobre diferentes problemas e formas de opressão. Foi apresentado ao público três cenas de diferentes contextos, mas o que nos chamou a atenção, foi a cena que representava a opressão de um senhor sobre seus trabalhadores os quais eram agricultores. Visando mais riqueza, ele explorava os trabalhadores e exigia o máximo de esforço dos mesmos, sem tempo para descanso e para alimentação. Após a apresentação, foi dada a oportunidade aos expectadores de se envolverem com a cena com o objetivo de mudarem a realidade ali exposta.

O Teatro pretendia transformar o espectador em transformador da ação, e, quando isso aconteceu, houve uma mudança radical na cena que nos surpreendeu. A espectadora assumiu o papel de um dos agricultores e revolucionou a cena com uma ação libertadora, mudando aquele estado de opressão. Na concepção de Freire, oprimido é aquele que vive sem as condições elementares para o exercício de sua cidadania, isso foi bem representado na peça teatral. O cotidiano difícil dos agricultores nos levou a refletir acerca das opressões que ocorrem nas relações sociais.

O Teatro-Fórum dialoga com Paulo Freire por estar

presente a relação de diálogo e uma estrutura democrática. Para que haja uma transformação na sociedade, é necessário o diálogo para a resolução dos problemas. O Teatro do Oprimido é uma forma de dialogar, pois nele se pode ouvir a voz daquele que é explorado e assim combater o opressor. Na educação popular isso se faz de extrema importância, pois tem como método valorizar os saberes de um povo e suas realidades culturais. A educação popular possibilita uma melhor leitura da realidade social, política e econômica, estimula o diálogo visando a formação de sujeitos com consciência cidadã. (Isabele Fernandes, Kamilla Lima, Jéssica Rodrigues, Sabrina Soares, Núbia da Silva, 2018)

Pelo trecho transcrito<sup>31</sup> verificamos que as alunas conseguem perceber os objetivos do Teatro Fórum proposto como mecanismo de problematização e sensibilização das pessoas para a realidade dos trabalhadores do agronegócio, envolvendo-se e solidarizando-se com a problemática de vida daquele grupo. As alunas também relacionam o que viram com os conceitos freireanos refletidos em sala de aula, destacando o caráter de compromisso com a transformação social que caracteriza a educação popular.

Vivência e experiências compartilhadas em forma de aprendizado, foi isso que encontramos em nossa visita ao “Viva UERN!” que ocorreu na Av. Rio Branco no dia 29 de abril. Do colorido dos lápis de cor até o branco da roda de capoeira tudo exalava educação em sua forma de maior autenticidade. O diálogo, a valorização dos saberes, a imersão nas realidades ali presentes sendo utilizados como

31 As falas dos alunos foram extraídas de textos produzidos durante a realização do Componente Curricular.

meios para o alcance de um conhecimento vasto e dinâmico transformou a tarde de domingo em uma grande aula ao ar livre.

...

Neste dia conseguimos perceber que é possível aprender em outros ambientes além da sala de aula. Pôde-se constatar também, através das atividades que estavam sendo desenvolvidas, os múltiplos conhecimentos que estavam sendo compartilhados tanto pela música quanto pela dança, pela palestra oferecida pela Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas – DAIN, pela magia do Teatro do Oprimido, pelas aulas de *fit dance*, entre outras. As pessoas que estiveram presentes no “Viva UERN” tiveram uma grande experiência ao experimentar uma sala de aula no espaço aberto. (Ana Carolina Guimarães, Anaylla Lemos, Milena Lima, Sara Maciel, 2018)

As artes, a convivência, a diversidade de experiências e a participação voluntária das pessoas em diversas atividades ali manifestadas motivaram as “disputas” entre as formas de atração dos espectadores transeuntes. Embora as alunas ainda usem o termo aula para descrever a vivência, conseguem destacar a presença de elementos que levam à aprendizagem e normalmente não são trabalhados na educação formal/profissional. A partilha de saberes e a capacidade de envolver as pessoas que estavam na Rua para se divertir, se informar e refletir mostram que a educação pode ser uma experiência prazerosa e libertadora.

Após a vivência na atividade “Viva UERN Rio Branco”, foram realizadas as visitas aos grupos de educação popular selecionados, pre-

cedidas da construção de um roteiro para levantar os elementos a serem percebidos neste contato. Sem este guia a realidade poderia ter passado despercebida, perdendo-se a riqueza de saberes e possibilidades presentes nas realidades visitadas. De fato, a principal orientação foi estar abertos para visualizar as possibilidades educativas existentes nas instituições ou grupos visitados.

O roteiro para observação tinha os seguintes passos: contato prévio para se informar sobre o grupo e as atividades desenvolvidas; investigar a história do grupo levantando a sua origem, pessoas envolvidas, objetivos, público alvo e as atividades desenvolvidas; perceber os processos de educação existentes, a atuação dos facilitadores e suas motivações, as relações com outros grupos, financiamentos e intervenções externas; e, por fim, o questionamento principal: quais as características de educação popular presentes no grupo.

As diversas experiências visitadas contemplaram desde órgãos públicos até organizações não governamentais formalizadas e estruturadas. Entre elas estavam os Centros de Referência de Assistência Social em Mossoró e Areia Branca; a Casa da Nossa Gente; o Projeto do Serviço Social do Comércio com Idosos; grupos espontâneos com educadores voluntários como o Movimento Arte e Violão e um Grupo de Capoeira; o Grupo de Jovens Unidos nas Comunidades Eclesiais de Base (Jucebs); o Grupo Mulheres em Ação; e o Grupo de Mulheres Unidas pela Fé.

Este último grupo, atuante no Projeto de Assentamento Terra da Esperança no Município de Governador Dix-Sept Rosado/RN, é as-

sensorado pela Comissão Pastoral da Terra, ligada à Igreja Católica, na Diocese de Mossoró/RN. As mulheres que participam do processo têm consciência da necessidade de permanecer unidas para conquistar direitos e benefícios para o assentamento onde vivem.

O sentido da atuação dos Centros de Referência de Assistência Social foi captado por duas alunas que o resumem com muita propriedade: “o principal objetivo do CRAS é fortalecer os vínculos do trabalho social com a família, proporcionando informações e orientações para o acesso e garantia de direitos das pessoas atendidas pelo serviço” (Aurea Oliveira, Gersica Pereira, 2018). Os CRAS visitados pelas alunas trabalham com jovens, mulheres e idosos realizando atividades de integração ou de iniciação musical como grupos de flauta, trabalhos manuais e orientação de saúde.

O grupo que visitou o CRAS de Areia Branca descreve a atuação da equipe responsável por aquele equipamento social:

O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos é, um serviço realizado com grupos organizado de modo a prevenir as situações de risco social, ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos e incentivar a socialização e a convivência comunitária. Possui caráter preventivo, pautado na defesa dos direitos e desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada indivíduo, prevenindo situações de vulnerabilidade social. O que se entende por público-alvo do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo – SCFV crianças, adolescentes, jovens e idosos. (Anderson Nascimento, Luana da Silva, Mariane Nolasco, Priscila da Silva, 2018)

Nesta caracterização notam-se vínculos com o grupo de idosos acompanhado pelo Serviço Social do Comércio – SESC, que também objetiva promover a socialização e a troca de experiências entre os participantes.

Sair do isolamento para ir ao encontro do outro, partilhando a vida ocorre também com o Movimento Arte e Violão e com o grupo de capoeira. O elo e/ou a atração desses grupos apenas desencadeiam o processo de quebra do isolamento para construir e fortalecer os vínculos que reforçam o apoio social e a solidariedade comunitária.

Destaca-se, ainda, a experiência do Jucebs, jovens que tem um vínculo religioso com a Igreja Católica no Bairro da Estrada da Raiz, em Mossoró/RN.

Como a disciplina era de Educação Popular nas perspectivas Freireanas, tivemos a oportunidade de adquirir experiências e perceber as possibilidades de educação popular nos diversos lugares de nossa região. Fomos divididos em grupos para conhecer a realidade de algum grupo que se aproximasse com educação popular e em seguida realizaríamos uma atividade com eles para poder socializar com a turma a nossa experiência.

A atividade que realizamos no grupo que visitamos foi inspirada no círculo de cultura. Procedemos com uma série de perguntas e todos ficaram à vontade para responder. Pudemos perceber com essa experiência a importância do diálogo em um grupo heterogêneo, em que as opiniões podem divergir em alguns momentos, entretanto, tendo em mente que se deve chegar a um consenso, e para isso, o diálogo. (Erivaneide Oliveira, Andreza do Nascimento, 2018)

Este grupo, por ser composto por duas experientes participantes do LEFREIRE, tomou o círculo de cultura como dispositivo para se aproximar mais do Jucebs, não se contentando em fazer uma breve visita e entrevista com os coordenadores, mas fazendo questão de dar voz a todos os participantes, deixando-os expressar suas motivações sobre a pertença e o processo de crescimento vivenciado.

O grupo mais estruturado e longo é o Mulheres em Ação que existe desde 1994 e congrega mulheres do Bairro Nova Vida, em Mossoró/RN para se inserir e transformar a realidade das participantes. Também se institucionaliza como uma cooperativa que gera renda ao prestar serviços de limpeza e fornecimento de alimentação, além de artesanato. Este grupo tem uma forte relação com a comunidade circundante denunciando a violação de direitos e realizando atividades com a juventude, além de manter um programa na rádio comunitária do Bairro. Sustenta-se de projetos apresentados a instituições nacionais e internacionais e dos serviços ofertados pela entidade (Maria das Graças Lago, Rebeca Praxedes, Vanessa da Silva, 2018).

A atividade de aproximação com estes grupos e experiências de educação popular foi registrada através de fotografias, filmagens e textos, sistematizada em portfólios e apresentada à comunidade acadêmica numa “Feira de Educação Popular”.

Por meio da atividade foi possível identificar a educação popular acontecendo nas comunidades através de ações humanizadoras, com direcionamentos mais sensíveis, na busca pelo crescimento coletivo, favorecendo os sujeitos e melhorando realidades pessoais e grupais.

O tempo destinado ao Componente Curricular não permitiu um contato mais estreito com as experiências destacadas. Uma visita é insuficiente para acompanhar e perceber o processo de crescimento realizado pelo grupo ou propostas educativas e organizativas se concretizando. Porém, a atividade alcançou o propósito de estimular nos alunos a curiosidade e o olhar reflexivo para a realidade da educação popular, percebendo novas possibilidades de favorecer o crescimento das pessoas e o desenvolvimento de seu espírito crítico.

A educação é essencial ao processo de libertação ou emersão da pessoa, que passa de organismo a sujeito. Ela se dá através da reflexão sobre a prática e não da aplicação de técnicas supostamente neutras desvinculadas da realidade. Paulo Freire defende que:

Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito. (FREIRE, 1985, p. 106)

Trata-se de uma postura diante da realidade popular que exige humildade, escuta, respeito e confiança, sem abrir mão da criticidade que leva à problematização das situações percebidas a partir do diálogo sobre as experiências compartilhadas. Implica também uma atitude amorosa e de solidariedade que vai além de um sentimento íntimo, passando necessariamente pela comunhão de vida.

### O espaço significativo e as considerações da experiência

Por tudo isso concluímos que a atividade de observação de experiências de educação popular, uma extensão do que foi trabalhado em sala de aula acrescentou conhecimentos sobre os conceitos teóricos estudados, sobre o planejamento e realização de observação *in loco*, como também sobre a socialização de saberes.

O Componente instiga reflexões, valoriza os conhecimentos dos participantes, cria condições de partilha desses conhecimentos, faz construir e reconstruir conceitos, residindo, aí, sua relevância tanto para a formação acadêmica quanto para a formação humana, pois podemos dizer que construímos conhecimentos e nos (re) construímos nesse processo.

### Referências

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 12ª edição. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação**: uma possibilidade para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

## TRAMAS CONCEITUAIS possibilidade de pensar, ensinar e aprender

Antonio Anderson Brito do Nascimento

Hostina Maria Ferreira do Nascimento

Karla Christiane de Góis Lira

José Jailson de Almeida Júnior

As obras de Paulo Freire têm inspirado e suscitado, no cenário acadêmico, pesquisas, práticas pedagógicas, ações de extensão, revelando sua relevância para a formação profissional e humana. Neste sentido, as reflexões aqui apresentadas resultam de ações teórico-práticas realizadas pelos grupos de pesquisa “Educação e Linguagens” – GEPEL, e “Educação em Movimento” – GPEM; e pelo Grupo de Extensão LEFREIRE<sup>32</sup>, ações estas relativas à busca do exercício da relação entre a pesquisa, o ensino e a extensão.

<sup>32</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Linguagens” – GEPEL, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Grupo de Estudos e Práticas Educativas em Movimento – GPEM, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Grupo de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE/UERN.

As reflexões se debruçam sobre a elaboração coletiva de tramas conceituais desenvolvida por intermédio da vivência concomitante em duas disciplinas: uma de graduação: o Componente Curricular Optativo “Educação Popular: Perspectivas Freireanas<sup>33</sup>”, do sétimo período do Curso de Pedagogia da UERN; e outra de pós-graduação: o Ateliê Práticas Educativas em Movimento, oferecido pelo GEPEM, no PPGEd/UFRN<sup>34</sup>.

A metodologia da elaboração de tramas se desenvolveu no Ateliê como resultado da participação do GEPEM numa pesquisa realizada pela Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC que organizou um banco de dados relativos à influência do pensamento de Freire para ações político-pedagógicas de redes públicas de ensino comprometidas com a democratização da educação<sup>35</sup>. Nesta pesquisa, as tramas foram uma possibilidade de inter-relacionar os conceitos do autor para viabilizar a interpretação do fenômeno estudado.

A elaboração conceitual teve respaldo na leitura da obra “Exten-

33 Ministrado numa experiência de docência compartilhada entre a professora e seus orientandos do Curso de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – POSE-DUC/FE/UERN.

34 O primeiro autor deste texto, membro do Programa de Educação Tutorial PET Pedagogia, da UERN, foi aluno do Componente Curricular da graduação e ouvinte do Ateliê. A segunda, docente do Componente, foi também professora-colaboradora no Ateliê, assim como o quarto, pós-doutorando pelo PPGEd. A terceira foi mestranda-docente na graduação e ouvinte no Ateliê.

35 “O pensamento de Paulo Freire na Educação Brasileira: análise de sistemas públicos de ensino a partir da década de 90”, desenvolvida no período 2011-2012, aprovada no Edital Universal 14/2010 do Conselho Nacional de Desenvolvimento

são ou Comunicação?” (FREIRE, 2013), que discute os desdobramentos políticos e pedagógicos da extensão a partir do significado da sua terminologia, argumentando sobre a necessidade do conhecimento da realidade dos sujeitos em toda ação que se volte para eles. Para ampliá-la, lançou-se mão da leitura do terceiro capítulo de Pedagogia do Oprimido (2005) na perspectiva de compreender e identificar conceitos elaborados por Freire e conceitos adotados de outros autores e/ou tendências. O desafio de compreender as nuances dos argumentos freireanos motivou a construção coletiva de tramas com os conceitos existentes na obra. Para entender por que e como desenvolvê-los, foram acessados Pedagogia da Esperança (FREIRE, 2006) e Saul (2011).

### Elaborando tramas conceituais

A elaboração de tramas conceituais a partir do estudo de obras de Paulo Freire se caracteriza como um exercício de ação-reflexão-ação que resulta numa apreensão praxiológica.

Ensinar um conteúdo pela apropriação ou a apreensão deste por parte dos educandos demanda a criação e o exercício de uma séria disciplina intelectual a vir sendo forjada desde a pré-escola. [...] Mas, assim como não é possível ensinar a aprender, sem ensinar um certo conteúdo através de cujo conhecimento se aprende a aprender, não se ensina igualmente a disciplina de que estou falando a não ser na e pela prática cognoscente de que os educandos vão se formando sujeitos cada vez mais críticos. (FREIRE, 2006, p. 82)

Científico e Tecnológico – CNPq.

Na perspectiva de aprender a aprender, as tramas permitem a sistematização coletiva dos conceitos estudados, rompendo com a estrutura linear de elaboração textual. As características desta estratégia pedagógica possibilitam a construção de análises e sínteses, colaborando para o processo de elaboração cognitiva.

A leitura das obras possibilita o aprofundamento das reflexões acerca dos conceitos e das conexões entre eles, bem como da sua relação com a realidade. A elaboração das tramas envolve situações individuais e coletivas na perspectiva de identificação dos conceitos, por ocasião das leituras, e tentativa de relacioná-los através das tramas. O ápice do processo é a elaboração de uma trama conceitual coletiva na tentativa de socializar as aprendizagens conceituais, dos valores inerentes e das habilidades necessárias para sua elaboração.

A utilização de tramas, a partir de conceitos da obra freireana, permite, ao mesmo tempo, a análise de situações da realidade e a orientação de práticas norteadas pela articulação conceitual. A trama conceitual é aberta e dinâmica, possibilitando diferentes composições, em função da compreensão das relações existentes nas produções de Freire, em linha com o interesse de pesquisa de quem elabora a trama. Os conceitos se articulam com o ponto fulcral da trama, sendo possível estabelecer, também, diferentes relações entre eles. (SAUL, 2011, p. 40)

A trama é um aporte dinâmico que, elaborada coletivamente, viabiliza a percepção de relações de semelhança ou dicotomias entre os conceitos presentes nas obras. No GEPEL/LEFREIRE, as representações e explicações de cada participante do estudo possibilita a ação-reflexão-ação,

tornando perceptível a compreensão de que as conexões são possíveis pela existência de um conceito central. A conexão entre os conceitos encontrados e abordados na trama são representadas por setas cuja direção geralmente bilateral representa a articulação entre eles.

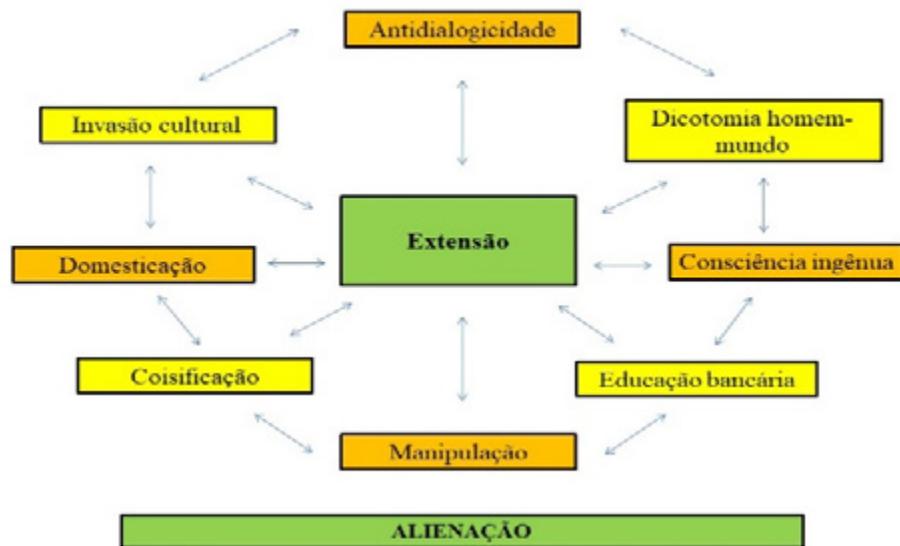
Por se tratar de uma elaboração cognitiva relacional (SAUL, 2011), não há uma ordem pré-estabelecida e hierárquica para a trama conceitual, com conceitos primários e secundários, por exemplo. Então, ela rompe com a compreensão linear de elaboração cognitiva na qual as relações conceituais são simples e resumidas.

Um pensamento relacional é aquele que possibilita a construção de articulações conceituais de modo flexível, permitindo uma quantidade imensa de relações entre conceitos. Os conceitos implicam-se mutuamente em diversas direções possíveis e não apenas de modo linear tal como nas teorias não-relacionais. Embora flexível, a construção da trama conceitual freireana requer atenção ao fato de que as articulações propostas respeitem a lógica interna da obra freireana. A trama pode integrar, portanto, diferentes conceitos abarcados pela obra tendo em vista explicitar a leitura que o autor dessa construção faz da relação entre os conceitos propostos por Freire. (SAUL, 2011, p. 40)

Desta forma, as tramas auxiliam a percepção da relação complexa entre os conceitos, o que é adequado ao estudo dos textos de Paulo Freire pela complexidade do seu pensamento e pelo diálogo que o autor construiu ao longo de sua obra com outras bases teóricas. A partir do princípio da educação dialógica, os conceitos freireanos se articulam à problematização das situações identificadas na realidade de maneira que ao pensar sobre “o que e como fazer” se problematiza também o “como se está fazendo”. Esta prática de articulação dos conceitos atende ao processo de ensino e aprendi-

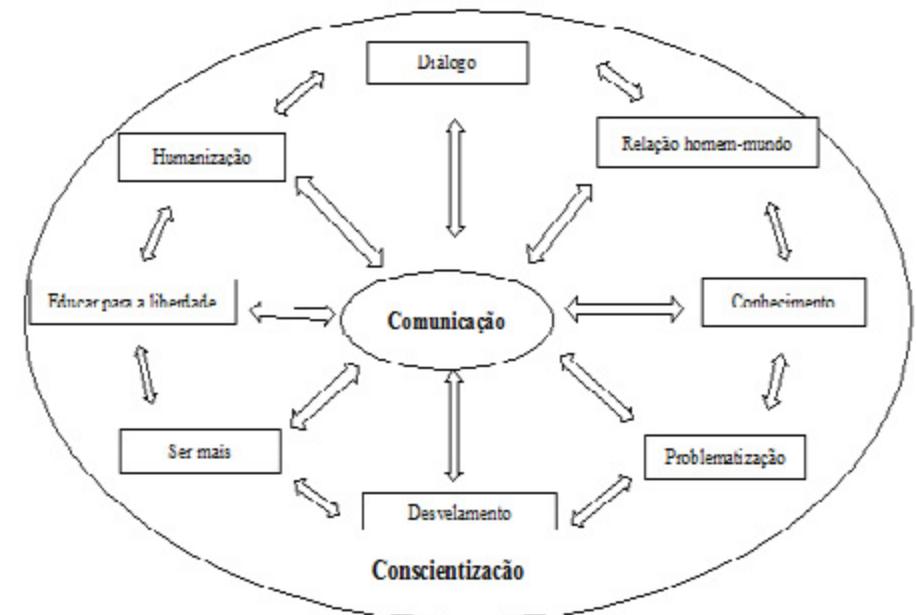
zagem e a várias demandas teórico-metodológicas das pesquisas, ajudando a compreender situações que vão surgindo no decorrer da sua construção.

Alguns conceitos encontrados no estudo da obra “Extensão ou Comunicação?” (2013) foram: Extensão; Diálogo; Doxa; Invasão cultural; Dominação; Humanismo; Ser mais; Dialogicidade; Domesticção; Desvelamento; Consciência; Dominação; Educação-educando; Compreensão ingênua; Admirar o mundo; Coisificar; Problemáticação; Relação homem-mundo. Vários deles estão também desenvolvidos em Pedagogia do Oprimido (2005). Duas tramas conceituais que procuraram relacioná-los estão apresentadas a seguir



Esta trama discute o conceito de extensão bancária no qual a antidialogicidade presente na dicotomia homem-mundo produz e é produzida pela consciência ingênua do papel dos homens como meros

reprodutores das relações sociais que lhes são impostas, não lhes sendo possível nelas interferir. Nesta perspectiva, a educação bancária o domestica pela coisificação de sua existência. A extensão ocorre, dentro de extratos sociais hierárquicos, daqueles que tem saber, posses e poder para aqueles que nada têm. Trata-se, segundo Freire (2005; 2013), de uma invasão cultural, pela desconsideração da horizontalidade de saberes, que é produzida por e produtora de alienação.

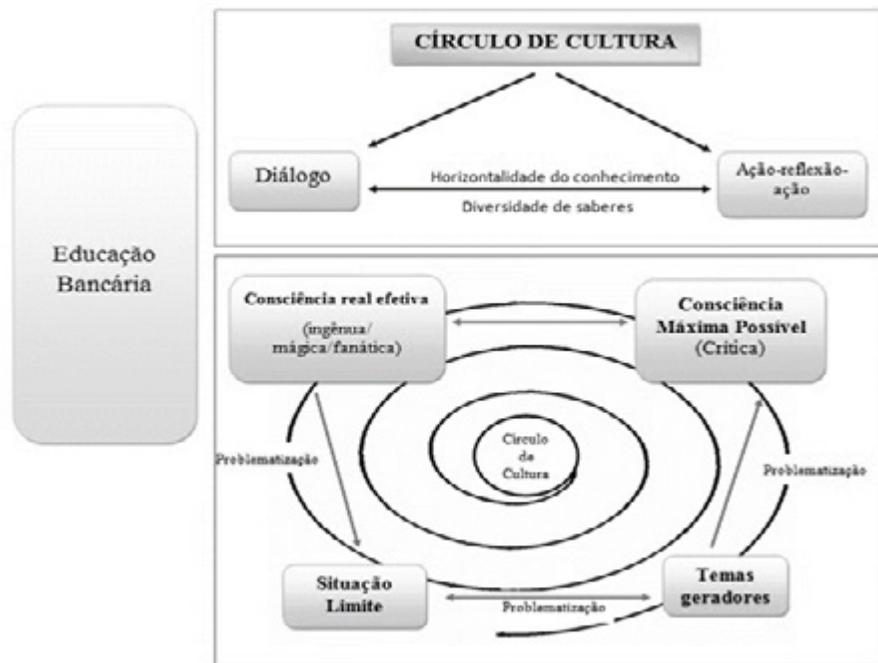


Em anteposição ao conceito bancário de extensão, Paulo Freire advoga em favor da verdadeira comunicação que promove a educação libertadora pelo diálogo produzido na relação homem-mundo. Nela, a problematização da realidade em que o homem se situa e dos conhecimentos nela existentes promove o desvelamento das suas contradições, permitindo

a humanização que se manifesta pela possibilidade de “ser mais”.

As tramas construídas pelo GEPEL/LEFREIRE e compartilhadas no Ateliê, exigiram a reflexão e a interpretação da obra de Freire (2015; 2013), permitindo estabelecer as relações entre os conceitos abordados. As problematizações desenvolvidas nas duas disciplinas sobre as relações dos conceitos entre si e destes com as realidades objeto de estudo promoveram aprendizagens conceituais e de habilidades necessárias à elaboração do conhecimento para além do formato linear de causa e efeito.

Outras tentativas de interligar conceitos de obras de Freire já haviam sido experimentadas pelo Grupo.



Nesta tentativa de trama, baseada na leitura de Pedagogia do Oprimido (2005) apresenta-se o conceito de círculo de cultura que fundamenta a ação-reflexão-ação do GEPEL/LEFREIRE. Na perspectiva de uma espiral ascendente, a localização de situações-limites na realidade dos participantes permite a definição de temas geradores cuja problematização cada vez mais aprofundada e significativa vai promovendo o processo de passagem da consciência real efetiva, caracterizada pela compreensão ingênua, mágica e fanática da realidade, para a consciência máxima possível, na qual o desenvolvimento da criticidade permite a compreensão cada vez mais ampliada da realidade e suas contradições. O princípio do inacabamento representado pela imagem da espiral ascendente explica o fato de que a cada chegada à consciência máxima possível, inicia-se uma nova etapa do processo pela consciência real efetiva sobre um novo aspecto do tema da ação-reflexão-ação.

A representação do círculo de cultura tal qual vivenciada pelo Grupo localiza-se na parte superior externa à espiral. Nela, a relação indissociável entre o diálogo e a ação-reflexão-ação se fundamenta na compreensão do valor da diversidade e da horizontalidade dos saberes. A educação bancária, representada na parte exterior esquerda da espiral, apresenta-se como uma antítese da proposição e dos estudos feitos pelo Grupo.

Esta primeira trama foi feita bem antes da situação aqui reflexionada, ainda sem o conhecimento teórico-prático fomentado pelo Ateliê. Portanto, sua elaboração baseava-se na busca pela compreensão conceitual em Freire e em estudos sobre os mapas conceituais.

Os mapas conceituais são ferramentas educativas que buscam representar relações significativas entre os conceitos. Alguns são mais complexos, outros apresentam uma forma mais hierarquizada de organização dos conceitos, porém todos são construídos a partir da razão pela qual o sujeito foi levado a estudar determinado assunto.

O mapa conceitual é uma estrutura esquemática para representar um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições. Ele é considerado como um estruturador do conhecimento, na medida em que permite mostrar como o conhecimento sobre determinado assunto está organizado na estrutura cognitiva de seu autor, que assim pode visualizar e analisar a sua profundidade e extensão. (TAVARES, 2008, p.72)

Levando em consideração a perspectiva de Tavares, os mapas conceituais são uma espécie de estrutura esquematizada que permite perceber as relações entre os conceitos através da utilização de palavras-chaves, o que possibilita aprender por meio de construções significativas.

De acordo com Moreira (2012), não há regras gerais ou fixas para o traçado de mapas conceituais. O primordial é que seja um instrumento capaz de evidenciar significados atribuídos a conceitos e relações entre esses conceitos no contexto de um corpo de conhecimentos ou disciplina.

Os mapas conceituais podem sintetizar e direcionar os estudos e as ações dos pesquisadores, permitindo estabelecer uma relação significativa entre leituras, reflexões e interpretações de texto, o que leva à construção do conhecimento.

Esta explicação foi suficiente ao Grupo até a vivência no Ateliê, quando o estudo participativo e problematizador das obras de Paulo Freire

promoveu um conhecimento mais crítico e emancipativo, conforme já foi abordado.

### Considerações

A construção de um instrumento aparentemente simples, mas complexo, como a trama conceitual, leva a uma compreensão mais enfática do pensamento ou obra estudada. Possibilita uma forma de estudo que amplia a capacidade de pensar, ensinar e aprender. Sua elaboração a partir dos ensinamentos do GEPEM trouxe ao GEPEL/LEFREIRE a percepção da contradição entre estratégias de elaboração do conhecimento mecânicas e lineares e possibilidades dialógicas e emancipadoras, atribuindo novos significados à aprendizagem.

### Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria Editora da Física, 2012.

SAUL, Alexandre. **Prática teatral dialógica de inspiração freireana: uma experiência na escola, com jovens e adultos**. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

TAVARES, Romero. Animações interativas e mapas conceituais: uma proposta para facilitar a aprendizagem significativa em ciências. **Ciências & Cognição**. v.13, ano 2, 2008. pp. 99-108.

## COMPREENSÕES SOBRE O CURRÍCULO E INTERFACES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA ESCOLA EMANCIPATÓRIA

Islaneide Karla da Silva

Thamires de Sousa Paiva

Ariane Rochelle Mendonça

### **Problematização acerca da teoria tradicional de currículo**

Com o intuito de situar brevemente nossas discussões sobre currículo, tomamos como base Moreira e Silva (2002) e Gouvêa da Silva (2003). Moreira e Silva (2002) assinalam a existência de relações do currículo com conteúdo, experiências de aprendizagem, planos, objetivos educacionais e avaliação. Apesar das diversas conceituações existentes, aqui ele é entendido como um processo que compreende a educação de forma igualitária, fundamentando-se nas construções histórico-culturais da sociedade.

É recorrente nas obras de Freire o desejo e a intenção da superação das desigualdades e a busca por uma prática anti-hegemônica

que deve ter a educação para a ampliação de visões conscientes de suas opressões e de suas buscas por “ser-mais. Essa ideia usada por Freire abarca não só a potência dos homens pela contínua procura de ir além em sua existência, mas visa o permanente processo individual e coletivo de humanização, considerando deste modo a satisfação de todas as condições necessárias para uma vida plena e acesso digno a formas adequadas de bem viver como, alimentação, saúde, moradia, segurança, trabalho, lazer e educação (GOUVÊA da SILVA, 2003).

Neste sentido, problematizamos a concepção tradicional de currículo: estático, limitado, concebido por uma minoria dominadora de modo a garantir a prevalência e a manifestação dos costumes considerados pertinentes e desenvolvido para uma maioria que se torna passiva às determinações adotadas pelos opressores.

O currículo escolar, portanto, quando apresenta características de um campo delimitado, acaba por excluir cada vez mais aqueles que já são marginalizados socialmente, enquanto que a escola deve aparecer como um ambiente de possibilidades, compartilhamento de aprendizagens e de diversidade cultural, visto que esses indivíduos necessitam de uma educação crítico-reflexiva a fim de tornar exequível a mudança de sua realidade.

“E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo” (FREIRE, 1987, p. 88).

Consequentemente, ao seguir as orientações de uma proposta curricular tradicional e acrítica, a escola passa a ser um âmbito que desconsidera a sabedoria popular e cultural e valoriza, como conhecimento único, o científico/formal, geralmente transmitido de forma “bancária”, conforme Freire (1987, p. 89).

Identificamos, a partir desses conceitos, que a escola que segue um currículo tradicional se torna um ambiente social em que o próprio currículo se insere a fim de tornar públicas as ideologias de uma classe dominante, contrariando a ideia de que a escola deve ser o âmbito onde a sociedade pode reconstruir saberes e buscar conhecimento de forma crítica, de forma a estabelecer a emancipação dos sujeitos.

Neste contexto é fundamental explicitar a compreensão de Paulo Freire quanto à especificidade e natureza pedagógica da escola, para ele:

É uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. Temos de nos resguardar deste

tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada antitradicionalista que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falta o exercício duro, pesado, do estudo sério, honesto, de que resulta uma disciplina intelectual. (FREIRE, 2003, p. 114)

Tais explicitações freireanas nos levam a pensar sobre o que forma o chão da escola, quais os elementos que eclodem ao pensarmos sobre a relação dos professores e dos alunos e, sobretudo a implicação do currículo nesse fazer, nessa relação. Diante dessa relação que se mantem conflitante, cada vez mais se silenciam os pontos de inquietação desse conflito, graças ao enquadramento de modelos educativos pré-estabelecidos. Se buscarmos pensar sobre isso teremos que entender o silêncio dos rumores que inquietam ao invés de promoverem o movimento do conflito, da pergunta, da clareza do desconforto e da ação.

“A aposta freireana vai em direção de que ao se perceber o desconforto, percebemos, também, a semente que torna possível o germinar da mudança em potência. Essa potência diz respeito direto à capacidade de pensar nossa existência, mas também ao nosso agir sobre o mundo” (MENDONÇA, 2016, p. 47).

“Essa emancipação humana apresenta-se na obra de Freire imbuída de um caráter de intencionalidade política de fazer com que homens e mulheres possam exercer seu direito de ser no mundo, atuar, pensar para mudar.” (MENDONÇA, 2016, p. 54).

É bem sabido que a tomada de consciência para que o homem possa se conscientizar da sua opressão no mundo e consiga assim agir

sobre ele só será possível se houver um estímulo a pensar o mundo, encará-lo com coparticipação para mudança, uns com os outros, para um benefício comum, visionando caminhos possíveis, mudanças precisas e compartilhamento. Falar de emancipação em Freire significa:

[...] Uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. As diferentes formas de opressão e de dominação existentes em um mundo apartado por políticas neoliberais e excludentes não retiram o direito e o dever dos homens e mulheres mudarem o mundo através da rigorosidade da análise da sociedade, com vivências de necessidades materiais e subjetivas que contemplem a festa, a celebração e a alegria de viver. (FREIRE, 1997, p. 11)

É nessa perspectiva de análise da sociedade que o currículo e, conseqüentemente, a formação de professores deve atentar, seja em sua intenção política de contribuir para a melhoria da sociedade, seja no direito de possibilitar ao seu aluno um pensar mais esclarecido e liberto. Freire invoca, em seu legado, pensarmos (nós professores) na direção de uma prática pedagógica não distanciada dessa busca pela liberdade, dessa luta pela emancipação dos homens.

Neste direcionamento, Auler, falando sobre os pressupostos de Freire, destaca que na direção da formação de professores a ideia:

Aponta para além do simples treinamento de competências e habilidades. A dimensão ética, o projeto utópico implícito em seu fazer educacional, a crença na vocação ontológica do ser humano em “ser

mais” (ser sujeito histórico e não objeto), eixos balizadores de sua obra, conferem, ao seu projeto político-pedagógico, uma perspectiva de “reinvenção” da sociedade, processo consubstanciado pela participação daqueles que, hoje, encontram-se imersos na “cultura do silêncio”, submetidos à condição de objetos ao invés de sujeitos históricos. Freire entende como uma questão ética a constituição de uma sociedade mais democrática, sendo, para tal, necessário a superação da “cultura do silêncio” [...]. (AULER, 2002, p. 3)

Os professores por si só não garantem isso sozinhos, é preciso investir na formação permanente do educador; é, portanto, uma necessidade pedagógica e uma opção política. O professor tem direito à formação continuada, não apenas quanto às inovações tecnológicas, mas também a sua atualização ampla e constante, esta dá conta de pensar a formação para uma visão ampla e profunda da realidade dos nossos tempos.

Para Balman (2009), no mundo de hoje, se espera que os seres humanos busquem soluções privadas para os problemas derivados da sociedade e não soluções derivadas da sociedade para problemas privados. Ele acredita que hoje muitos pensam que o importante é atentar para assimilação de novas informações para não serem ‘deixados para trás’ e fora do progresso tecnológico, todavia é importante se atualizar também quanto aos desenvolvimentos políticos o que está por trás de todas essas mudanças.

Não nos preocupamos com a velocidade impressionante com que o conhecimento muda de ritmo, o conhecimento precedente envelhece e o novo, re-

cém-nascido, é destinado a envelhecer do mesmo modo: a volatilidade do mundo líquido, parcamente integrado e multicêntrico, faz com que uma série de competências sejam progressivas e as informações memorizadas. (BALMAN, 2009, p. 2)

A formação de professores deve estar atenta à bagagem de conhecimentos trazida por seus alunos em tempos como esses de sucessivos novos inícios, coisas mudando numa velocidade acelerada e sobre (ou sob) dose efêmera de novas vontades. Contrariamente a isto, continuamos enfrentando em grande parte da escola pública não só desejos suplantados pelo consumismo/capitalismo, lógica que precisa ser rompida, resultando em interesses individuais que desembocam nas escolas em forma de problemas sociais, emotivos, desigualdades, violência, individualismo entre outros.

Um dos desafios da contemporaneidade é interpretar estas questões propondo formas de compreender e/ou propor práticas sociais que possam subsistir nesse momento. A escola precisa problematizar a partir dos dilemas e situações opressivas e desafiadoras um pensar que rume à superação desses problemas, sejam os velhos, sejam os novos. Debatendo, discutindo, incluindo nos conteúdos de sala de aula. Enquanto professores é preciso, segundo Freire, atentar para:

O que é o homem, qual a sua posição no mundo - são perguntas que temos de fazer no momento mesmo em que nos preocupamos com educação. Se essa preocupação, em si, implica nas referidas indagações (preocupações também, no fundo), a resposta que a ela dermos encaminhará a educação para uma finalidade humanista ou não. (FREIRE, 1997, p. 22)

Falar dessa finalidade de educação é antes de tudo se comprometer diante de um desafio urgente de projeto de mundo em que homens interessem mais que objetos, que no mínimo sejam respeitados em sua dignidade de ser gente. Uma formação que não reforce no homem seu valor de importância e de importar-se uns com os outros não é uma formação coerente com a libertação desses homens das estruturas de distinções subjacentes.

Sabe-se que não é fácil modificar todo um histórico de atrasos e ausências de um dia pro outro ou apenas colocar sob a responsabilidade dos professores essa missão de ensinar para uma transformação social. Esta é uma dívida histórica que vem sendo sanada a passos curtos, em longas jornadas, mas que caminha - ou deveria - para um pensamento e posicionamento de educação mais coerente e digna.

De acordo com Mendonça (2016), a situação da escola atual precisa ser repensada, visto que as políticas e práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas com os interesses e relações de poder exercidas por uma sociedade opressora. O espaço educativo ainda não tornou claro sua real incumbência frente aos problemas sociais, isso em diferentes práticas educativas relacionadas a uma ou a várias perspectivas pedagógicas.

Perante esse contexto social, a escola pode vir a assumir um papel crítico, visando elencar meios que combatam o senso comum pedagógico, promovendo vivências curriculares humanizadoras. A seleção e sistematização do currículo, neste caso, deve assumir um papel de colocar em xeque as situações de opressão que se refletem na vida

cotidiana dos sujeitos e, sobretudo, sendo um campo de resistência, de contestação.

### **A teoria crítico-reflexiva do currículo: os desafios da efetivação dessa teoria**

Quanto às mudanças conceituais na estrutura do currículo escolar brasileiro, é possível identificar avanços significativos no campo teórico, a partir de uma breve consulta às Diretrizes Curriculares Nacionais:

Tradicionalmente, a escola tem tratado o estudante como se todos se desenvolvessem padronizadamente nos mesmos ritmos e contextos educativos, semelhantemente ao processo industrial. É como se lhe coubesse produzir cidadãos em série, em linha de montagem. Há de se admitir que a sociedade mudou significativamente. (BRASIL, 2013, p. 52)

Entretanto, nos questionamos o motivo pelo qual ao mesmo tempo a sua efetivação na prática escolar atual é ainda um desafio constante para pesquisadores, gestão e os demais profissionais que atuam diretamente com a educação.

De acordo com Freire (1987, p. 95) apresentamos dois conceitos de educação, uma perspectiva bancária, que serve à dominação; outra, problematizadora, que serve à libertação. A educação problematizadora se apresenta como contrária à bancária, propondo a desconstrução do paradigma da relação professor-aluno como seres com propósitos diver-

gentes e incentivando o diálogo em torno das bases do conhecimento comum. A partir desses conceitos, o autor nos apresenta a concepção de dialogicidade, indispensável em um processo de ensino-aprendizagem emancipatório, pois visa a construção do saber a partir do conhecimento e da cultura de cada educando.

Com esse pensamento freireano, colocamos a teoria crítico-reflexiva de currículo como referência aos conceitos supracitados, visto que a mesma se assemelha à concepção de educação problematizadora, enquanto que nas escolas pode-se observar inteligivelmente que a concepção bancária ainda se faz presente, ou teoria tradicional curricular, seja nas imposições do professor ao propor ordem em sala de aula, seja nas determinações dos pais de que seus filhos devem exclusivamente obter notas altas. Portanto, a teoria crítico-reflexiva do currículo, por si só, já é um desafio para a classe educativa.

O primeiro desafio que concebemos é o distanciamento da realidade vivida pelas escolas, sendo que, por vezes, a elaboração do currículo consiste em algo fantasioso ou longínquo, se tornando impossível de se colocar em prática. A realidade supracitada é o cotidiano da comunidade, da escola e dos alunos. “Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 1987, p. 120). Deste modo, é necessária uma sensibilização das políticas públicas de educação e da gestão escolar local para que possa haver uma flexibilidade nas orientações curriculares tendo em vista atender à todas as demandas escolares.

Ainda sobre o distanciamento da realidade, refletimos, portan-

to, acerca do conceito de Diretrizes Curriculares Nacionais: diretrizes significa determinações gerais, planos ou projetos, resultando em obrigações que devem ser seguidas, logo, por toda extensão nacional. Contudo, a precaução deve aparecer nos seguintes termos usados no documento:

União, Estados, Distrito Federal e Municípios, cada qual com suas peculiares competências, são chamados a colaborar para transformar a Educação Básica em um conjunto orgânico, sequencial, articulado, assim como planejado sistemicamente, que responda às exigências dos estudantes, de suas aprendizagens nas diversas fases do desenvolvimento físico. (BRASIL, 2013, p. 19)

Como iremos recomendar uma educação crítico-reflexiva se ao mesmo tempo visamos uma educação orgânica, sequencial e articulada? Passaremos a conceituar de acordo com o dicionário os termos citados, orgânico: natural, inalterado, puro, essencial; sequencial: linear, contínuo, seriado; articulada: que foi bem estruturada e planejada. Tais conceitos remetem à uma prática de educação bancária, igualitária, repetitiva, onde o educando tem acesso à um conteúdo pronto e estruturado, facilitando sua formação opressora e orgânica, propondo a não alteração do sujeito, tornando-o estático e passivo. Entretanto, acreditamos que o currículo, a fim de oferecer os conteúdos básicos para todos, precisa apresentar apenas orientações para a escola que, considerando sua autonomia, pode trabalhar os conteúdos básicos adaptando-os ao meio em que está inserida, enfocando na criticidade e não apenas na transmissão dos assuntos.

Por fim, Freire (1987, p. 88) explica que “[...] os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo”. Portanto, o currículo deve-se mostrar como um recurso que amplia a capacidade do pensamento do aluno, e não como um meio de interromper esse processo de reflexão que a criança carrega consigo.

De acordo com Saul e Gouveia da Silva (2009) a formulação e atualização do currículo caracterizam-se por decisões que são tomadas de forma imparcial por ministérios e secretarias, configurando determinações legais que devem ser efetivadas nas escolas:

Tais decisões passam a constituir a “Pedagogia dos Diários Oficiais”, concretizada por publicações complementares do tipo “guias curriculares”, “propostas curriculares”, “subsídios para implementação do currículo”, “jornais curriculares” e outros, chegando à escola como pacotes que devem ser aplicados pelos professores em suas salas de aula. Esse caráter prescritivo do currículo acaba se distanciando, e muito, daquilo que acontece, de fato, na sala de aula. (SAUL; GOUVEIA da SILVA, 2009, p. 225)

“Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante” (FREIRE, 1987, p. 120).

### Possibilidades emancipatórias da elaboração curricular

A emancipação pode ser interpretada como um processo em que as pessoas ou grupos se tornem, cada vez mais, independentes em todas as partes da sociedade. Portanto, emancipar-se só é possível em sociedades democráticas, por requerer um exercício, individual e coletivo, de liberdade, igualdade, autonomia e desalienação.

As práticas que se executam dentro desse horizonte da realidade vivida do estudante desafiam a compreensão do mesmo sobre seu lugar, sua condição de vida e demais novos conhecimentos. Segundo Mendonça (2016) a consciência gerada a partir desse tipo de formação de natureza política e consciência democrática propõe o desenvolvimento do caráter educativo dinamizador da indignação, do espanto, da rebeldia, do inconformismo, da suspeita, da raiva, da coragem, da ousadia, do sonho e da esperança, transformando-as em atitudes críticas de formação.

Por isso comungamos com o entendimento de que, na construção do currículo, a escola não pode ser tratada como um espaço onde apenas se transmite fórmulas já dadas de ensino e aprendizagem, como é a compressão de grupos que compartilham do ideário de educação bancária, como se um sistema educacional estivesse fazendo seu papel apenas ao reproduzir programas que lhes são impostos por esferas macros.

Esses programas são elaborados sem ter a noção total das singularidades que formam as distintas realidades das escolas brasileiras, independente de tais grupos que aceitam a utilidade desse sentido e

argumentam que essa perspectiva bancária serve às necessidades da sociedade. Tais compreensões se mostram como não críticas por ignorarem o elemento desumanizante que se esconde por traz de perspectivas negadoras do sujeito em sua particularidade.

A escola é o espaço onde se encontram pessoas em todas suas complexidades, esses encontros de pessoas, que não podem ser tratadas como coisas, só se tornam um instrumento de mudança em espaços realmente democráticos. Se essas pessoas são desmerecidas e suas falas são ignoradas, diminuídas ou induzidas, não encontram meios para participarem efetivamente da construção desses espaços.

Daí a urgência de cindir esse caráter de cunho antidemocrático e ante emancipatório dando reforço à escola para sua autonomia. Para que isso ocorra, a escola precisa do movimento de se fazer realizar ante a situação de hegemonia. Esse processo contra hegemônico é possivelmente o caminho para a construção de uma escola que não funciona enquanto seleção social, pois dentro dela privilegia-se a intenção de incluir, gerando a real situação de participação da população nos enredos sociais (MENDONÇA, 2016).

Em uma escola emancipadora:

As ideologias são tornadas objetos que puncionam a própria possibilidade de transformação, tal que é a compreensão do seu funcionamento na realidade que nos abre, possivelmente, para a construção de estratégias que rompem com a reprodução das mesmas na vida social. Por isso é tão sério pensar a educação que está posta nesse momento, como devemos analisá-la e se esta condiz com a autonomia

das pessoas. É visível sua linha meritocrática e distante sua tarefa em problematizar o meio social que faça com que os alunos enxerguem o meio social e possam lutar por uma realidade mais digna. (MENDONÇA, 2016, p. 53)

Numa perspectiva progressista, em que o professor está em contato direto com o aluno, da relação de ensinar e aprender, na medida em que o professor tem clareza a respeito de sua opção político-pedagógica, pode conhecer melhor as razões que nutrem suas ações contra o mau hábito do pensar a prática: o pensar estático puramente conteudista, não dialético e não dinâmico. Dessa forma ele vai criando coerências entre a teoria e a prática, validando-se na crítica e na autocritica para uma proposta de educação que problematiza; educação esta que precisa estar aberta às diferenças e ao novo na história, sem abrir mão de sua posição política a favor dos oprimidos.

Em relação ao currículo, é preciso que não o consideremos como uma simples exposição teórica e nem como uma relação de conteúdos a ser cumprida em um deliberado período de tempo, em uma instituição educacional. Queremos entendê-lo como práticas que envolvem o trabalho pedagógico realizado por alunos e professores e que é influenciado e condicionado pelas características do contexto em que a escola está inserida.

Pode-se perceber que o currículo escolar continua preponderante enfatizando a reprodução social. A distribuição das disciplinas e a carga horária das escolas revela uma valorização de algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras. Por outro lado, os saberes po-

pulares, geralmente, não recebem crédito nesse currículo. Então, quem não puder realizá-los em outros espaços leva uma desvantagem significativa. Assim sendo, notam-se as desigualdades e a falta de relevância para com os outros tipos de saberes.

Um dos deveres para aqueles que atuam na causa dos oprimidos está, justamente, na desnaturalização da atual forma social que naturaliza as desigualdades. A perspectiva de emancipação é apontada nas obras de Paulo Freire como uma busca de superação da relação contraditória opressor-oprimido, em que o opressor vive sob os ideais do oprimido, para que uma nova ordem social seja construída em relações de liberdade, igualdade e emancipação. Para Freire, a construção de uma nova ordem social só é possível por intermédio de uma educação humanizante e potencializadora de mudança.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire aponta uma pedagogia para todos e que possa se emancipar, mediante uma luta libertadora. Segundo ele,

Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos — libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 1987, p. 41)

De acordo com o raciocínio freireano, é necessária a existência de possibilidades de descoberta do potencial das práticas educativas para iniciar-se o caminho das experiências que responderão ao

plano emancipatório. Apesar de existirem educadores voltados à luta pela causa dos oprimidos, ainda existem muitos deles contribuindo de forma involuntária à dominação, executando dessa forma a concepção bancária de educação, ou seja, os educadores, na posição de donos do conhecimento e os educandos, na posição de passivos, mantendo uma condição de depósitos do valor.

É preciso, sim, lutar por uma educação para a liberdade, que dê sentido às relações humanas, mobilizando para os caminhos de acesso ao conhecimento, associada à cultura. Cultura essa, usada nas lutas, por melhor viver.

### **Considerações para uma escola crítica-reflexiva**

Tanto o currículo quanto a formação de professores precisam, como foi apresentado pela ideia de formar para a emancipação, atentar para o surgimento de atitudes mais autônomas, críticas e participativas dos sujeitos envolvidos no processo de formação.

Desta forma podemos entender que em uma escola crítica em que o sujeito participa e se torna autor de mudanças acontece a situação inversa da educação não crítica na qual o sujeito não é convidado a refletir sobre seu poder político enquanto parte de um estado democrático. Isso acontece porque a situação de domesticação, de educação não libertadora, se faz em um processo de prescrição no qual a dicotomia não é ultrapassada e sim usada como elemento que define o passivo e o ativo dentro da situação de ensino e aprendizagem. Já a educação para

a libertação, política, crítica concebe o saber como um processo ativo, por isso é de natureza dialógica e, sobretudo, existencial, valorizando o humano e seu meio.

Considera-se que esses adendos educacionais, que influenciam toda a sociedade, sejam revisitados e problematizados em prol da conquista de um leque de possíveis respostas que caminhem na direção de uma educação para a emancipação. Esse é o rumo que as orientações para um currículo devem seguir na hora de formar para emancipar. Emancipação esta que se nutre do direito e do desejo a novas ideias, novas inserções, pela busca comprometida do avanço das consciências e do direito de ser e agir no mundo.

### Referências

AULER, D. **Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no Contexto da Formação de Professores de Ciências**. Universidade Federal de Santa Catarina. CED. Tese de Doutorado. Florianópolis, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p. ISBN: 978-857783-136-4

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

GOUVÊA da SILVA, Antônio Fernando. O currículo na educação popular: projeto pedagógico interdisciplinar via tema gerador e rede temática. *In: Aprender é movimento*. Esteio, RS: Secretaria Municipal de Educação e Esporte, 2003.

MENDONÇA, Ariane Rochelle. **A Aposta da Reorientação Curricular via Tema Gerador no Projeto Parnamirim Interdisciplinar**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação (Mestrado). Natal, 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomas Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In* MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomas Tadeu da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PORCHEDDU, Alba. **Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação**. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

SAUL, Ana Maria; GOUVÊA da SILVA, Antônio Fernando. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, nº 224. Brasília, 2009.

## BUSCANDO FORMAS DE EXERCITAR NOÇÕES FREIREANAS EM ESPAÇOS EDUCATIVOS DIVERSOS

Márcia Francione Sena do Nascimento

Francisca Geise Varela da Costa

Thalita Juliana de Freitas Meneses

Inicialmente, ao pensarmos nas noções apresentadas por Paulo Freire em suas obras, nos remetíamos somente às práticas de educação popular e às voltadas à educação de jovens e adultos – EJA. Isso ocorria devido aos nossos estudos acadêmicos ressaltarem que a educação popular tem o objetivo de formar o cidadão crítico e consciente de sua realidade. E que a EJA, no Brasil, visa alfabetizar e ampliar a escolarização desses sujeitos, o que a educação popular atrela à compreensão de que ela necessita proporcionar a formação para a liberdade e a autonomia, ideias amplamente defendidas por Freire. Não podemos deixar de citar que o estágio supervisionado do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN ainda proporciona uma experiência insuficiente para a formação do professor da EJA ou da educação popular devido ao fato das discussões teóricas

da área só acontecerem após a sua realização, o que foi estudado por Soares (2018).

No entanto, nossa inserção e experiências como integrantes do Programa de Educação Tutorial – PET Pedagogia e do Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE, ambos da Faculdade de Educação – FE/UERN, nos permitiram entender que as noções freireanas são pensadas e praticadas além deste contexto.

Diante desta compreensão, nos propomos a e realizar, durante o evento III Entre autores: Diálogos entre Paulo Freire e Vygotsky, organizado pelo PET Pedagogia em 2016, uma oficina voltada às noções freireanas pensadas em situações que abrangem a educação de maneira geral. Os estudos que se concretizaram na realização da oficina foram provocados nos encontros e debates do LEFREIRE. Na reflexão aqui desenvolvida, trazemos alguns aprendizados e desafios nossos, como mediadoras, e dos participantes da oficina.

Além dos depoimentos que proporcionam subjetivar o trabalho e dar vozes aos sujeitos fortalecendo a discussão acadêmica do texto, utilizamos como base teórica principal as obras de Freire (1981; 1997; 2006) e Nascimento (2011), pois estas nos auxiliam na compreensão de algumas noções como círculo de cultura, horizontalidade do conhecimento, ação-reflexão-ação, situação limite, diálogo, entre outras.

Desse modo, além desta introdução, dividimos o trabalho em três tópicos intitulados 1. Formação em Freire: buscando refletir sobre as formas de exercitar as noções freireanas; 2. Realizando a oficina pedagógica, em que relatamos a apresentação das noções contidas em

um mapa conceitual utilizado para auxiliar a mediação da oficina; 3. Montando as propostas de ação, trazendo as falas e impressões dos participantes sobre a construção de estratégias a partir de provocações das mediadoras; bem como as considerações finais, ressaltando a relevância de discussões que possibilitem a quebra dos paradigmas na formação sobre as noções apresentadas por Freire.

### **Formação em Freire: provocando reflexões para além do contexto da EJA**

Ao provocar estudos sobre a obra de Paulo Freire, a nossa formação no Curso de Pedagogia da FE/UERN abordou a educação popular de modo muito particular na perspectiva da EJA, não promovendo outras reflexões que pudessem auxiliar à compreensão ampla do pensamento do autor. Neste sentido, sentimos falta de discutir a aplicabilidade dos conceitos e ideias de Freire em outras modalidades de ensino como a educação infantil, o ensino fundamental, a educação especial e a escola, de maneira geral, contemplando projetos e planejamentos anuais.

Na perspectiva da educação libertadora, que não se apresenta regradora e sim emancipatória, respeitando os saberes dos sujeitos (FREIRE, 1981; 1997), compreendemos que esta formação pode ser realizada nos diversos espaços em que haja sujeitos envolvidos em ações educativas. Diante disso pensamos em supostas situações em que as ideias freireanas podem ser aplicadas, sendo elas na escola de modo geral, na sala de aula dos diversos níveis de ensino e na formação de

professores, uma vez que compreendemos a prática educativa como ato de liberdade do sujeito que o auxilia a uma formação crítica, política, reflexiva e autônoma.

Os estudos desenvolvidos no LEFREIRE nos ajudaram a compreender a noção de círculo de cultura (FREIRE, 2006) e de outras que se encadeiam a partir dela, como diálogo e horizontalidade do conhecimento entre os sujeitos, o que possibilita o exercício de ação-reflexão-ação, um ato de reflexão crítica sobre a prática proporcionado pela problematização da realidade.

Em função da necessidade de uma aproximação mais constante com a escola do que a proporcionada pelos estágios supervisionados, alunas do PET Pedagogia buscaram superar esta dificuldade por meio do projeto “Possibilidades da Pesquisa-Formação na Interface entre a Pós-Graduação, a Graduação e a Escola”<sup>36</sup>. As pesquisadoras buscaram, com o projeto, fazer pesquisa com base nas noções apresentadas por Freire.

Realizada em uma escola de rede pública no município de Mossoró/RN, na pesquisa foi feito inicialmente o estudo da realidade para compreender o contexto da escola em suas dimensões sociais, políticas e culturais afim de conhecer a dinâmica daquele espaço. Posteriormente passamos a vivenciar junto com as professoras da instituição a realidade

<sup>36</sup> Pesquisa institucionalizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UERN e pelo Edital N° 06/2014 de fluxo contínuo para institucionalização de projetos da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPEG/UERN, em colaboração com as discussões no Grupo LEFREIRE.

de da sala de aula auxiliando-as, por meio da observação-participante. Vale ressaltar que tentamos provocar nas participantes da pesquisa reflexões que pudessem pensar práticas freireanas em diversas situações. Esta experiência motivou e contribuiu para o enfrentamento da tarefa de mediar a oficina.

### Realizando a oficina pedagógica

Iniciamos a oficina com uma dinâmica de apresentação que buscou, também, levantar conhecimentos iniciais acerca do tema. É importante frisar que haviam discentes dos Cursos de Pedagogia, Direito e Letras, da UERN, assim como discentes da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e uma professora da educação básica.

Uma discente do Curso de Direito da UERN, leitora de algumas obras de Freire ressaltou alguns conceitos do livro *Pedagogia do Oprimido*, explicitando seu interesse em saber como aplicar tais conceitos ao cotidiano. Discentes do Curso de Pedagogia demonstraram em sua fala o anseio em saber aplicar, futuramente, conceitos do educador em sua prática pedagógica.

Para suscitar as discussões e reflexões partimos do que Freire profere acerca do círculo de cultura:

Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras” o coordenador de debates. Em lugar da aula discursiva, o diálogo. Em lugar do aluno passivo, o participante de grupo. Em lugar dos programas alienados, programação “reduzida e modificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 2006, p. 111)

O conceito de círculo de cultura apresentado nos provoca a refletir sobre o modelo de ensino denominado por Freire de educação bancária em que os alunos são vistos como meros reprodutores de conhecimentos que lhes são transferidos pelos professores, vistos como donos do saber. É fato que a ideia de pedagogia libertadora contribuiu para a disseminação de um modelo de educação em que os sujeitos participam de um processo emancipatório.

A exposição de um mapa com alguns conceitos de Paulo Freire (2005; 2006; 1981; 1997) foi o ponto de partida para as discussões:

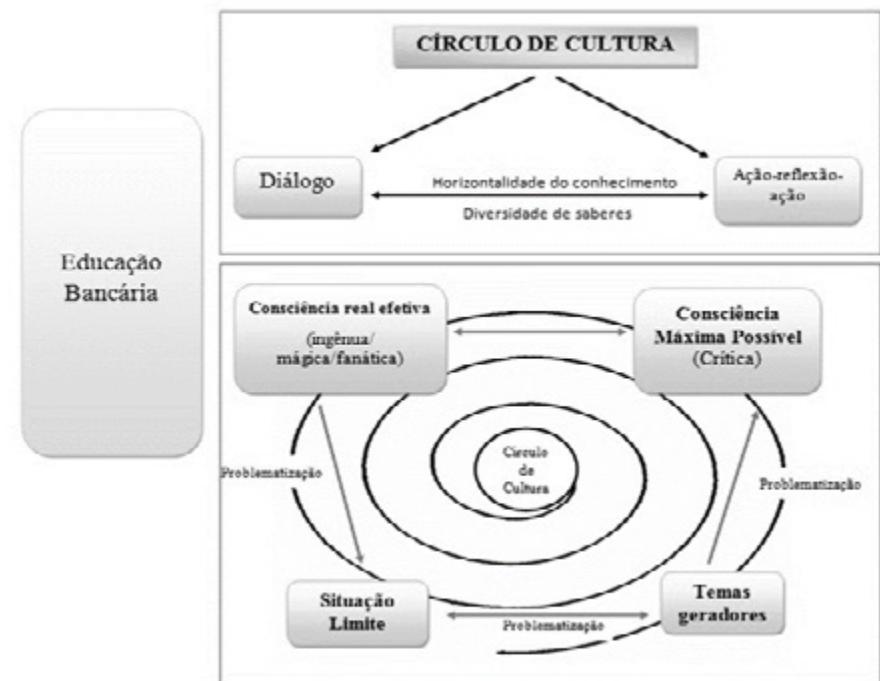


Figura 1: Mapa elaborado por discentes do PET Pedagogia membros do LEFREIRE sob a coordenação da Professora Doutora Hostina Maria Ferreira do Nascimento, tutora do PET e coordenadora do LEFREIRE.

No mapa é possível ver alguns conceitos que perpassam o círculo de cultura: o diálogo, que para Freire é indispensável em toda ação educativa; a horizontalidade do conhecimento e a diversidade de saberes, que são noções fundamentais para o desenvolvimento de uma educação que estimule o pensamento crítico e a autonomia do aluno; e, por fim, o conceito de ação-reflexão-ação que está bastante atrelado à prática pedagógica do professor, sendo denominado por alguns autores como *práxis* docente. Esse conceito se remete ao fato de o sujeito estar constantemente refletindo acerca de sua prática de modo a aprimorá-la.

Formando uma espiral ascendente, representada no mapa, destacamos neste escrito dois conceitos que evidenciam a constante transformação do sujeito que, como ser inacabado (FREIRE, 2005), necessita estar sempre se reinventando: os conceitos de consciência real efetiva e de consciência máxima possível (2005; 1981). O primeiro se remete à consciência real efetiva e/ou ingênua que o sujeito possui acerca da realidade e o segundo a um nível de consciência crítica a qual se espera que o sujeito alcance.

De acordo com as ideias de Freire, para que essa consciência ingênua seja superada e o sujeito alcance uma consciência crítica, denominada pelo autor de máxima possível, é necessário que o sujeito identifique individual ou coletivamente os problemas de sua realidade. Tais problemas se caracterizam como situações limites “que à primeira vista parecem obstáculos intransponíveis, mas com as quais é inconcebível prosseguir convivendo de maneira harmônica” (NASCIMENTO, 2011, p. 63).

Os temas geradores advindos dos problemas percebidos na realidade do sujeito embasam as discussões, a prática pedagógica e os círculos de cultura. Os problemas e/ou situações limites são problematizados por meio dos temas geradores, contribuindo para que os indivíduos atinjam o nível de consciência máxima possível, enxergando a realidade de maneira crítica e reflexiva, assim como pensando em ações e/ou soluções para os conflitos inerentes ao seu cotidiano. Porém, no momento em que o sujeito alcança o nível de consciência máxima possível, surgem novas questões que provocam a necessidade de superação da consciência real efetiva novamente.

A partir da exposição destes conceitos surgiram muitas discussões acerca do cotidiano da sala de aula, especialmente no que concerne à postura do educador. A cada episódio narrado íamos tentando problematizar a situação descrita, estimulando os participantes a pensar possíveis ações que contribuíssem para solucionar ou amenizar tais situações. Narrar fatos acontecidos com outros sujeitos e ao final julgarmos as atitudes desses sujeitos é de certa forma bastante cômodo, entretanto o que Freire propõe é problematizar a situação vivida ou presenciada e pensar ações para ajudar aos sujeitos envolvidos.

Após as discussões sobre os conceitos apresentados no mapa conceitual, realizamos a elaboração em grupos de propostas de ação pedagógica a partir dos seguintes temas pré-determinados que foram sorteados: Ideias de Paulo Freire aplicadas à escola (Elaboração de propostas de ação coletiva na escola: Projeto Político Pedagógico e planejamento anual); Ideias de Paulo Freire aplicadas à formação inicial e permanente de professores (propostas/projetos que visem subsidiar os professores com o tra-

balho interdisciplinar); e Ideias de Paulo Freire aplicadas à sala de aula na educação infantil e no ensino fundamental (projetos de ensino a partir de um tema supostamente já definido com os alunos), e na educação especial (propostas de projetos de ensino que contemplem, igualmente, os alunos).

### Montando as propostas de ação

O objetivo da oficina, como explicitado anteriormente, voltou-se para o exercício de criação de propostas pedagógicas, atrelando-as às ideias de Paulo Freire conforme as modalidades de ensino previamente definidas por nós enquanto mediadoras. O momento da criação das propostas configurou-se como crucial e ao mesmo tempo desafiador para os participantes, assim como também para nossa tarefa de mediação.

Os desafios enfrentados pelos participantes e a dificuldade de superá-los nos mostraram o quanto se torna complexo, de fato, refletirmos sobre as ideias de Paulo Freire numa perspectiva de *práxis*, ou seja, de não fragmentação da ação-reflexão-ação (FREIRE, 2005; 1997), haja vista que os grupos precisavam fazer o exercício de pensar, embora de forma hipotética, possibilidades tangíveis de práticas educativas com base nas ideias de Freire.

No entanto, refletindo sobre essa oficina, percebemos que, de certa forma, a dificuldade e os dilemas dos participantes foi algo compreensível e de certa forma oportuno, tendo em vista que a maioria encontrava-se instigada a refletir sobre algo fora de sua zona de conforto, ou seja, os participantes estavam diante de uma situação limite

(FREIRE, 2005) em que precisavam refletir a partir de uma modalidade, embasando toda a construção pedagógica a uma realidade. Situações deste tipo, como pondera Nascimento (2011) fundamentada em Freire (2005), podem ser ultrapassadas ao serem entendidas não como obstáculos, mas como uma possibilidade de avanço.

Esse exercício reforçou nossa compreensão de que as noções de Paulo Freire estão longe de serem simples e de se encaixarem em qualquer explicação dos fenômenos da realidade. As ideias deste autor configuram-se como complexas visto que estão intimamente vinculadas à realidade dos sujeitos, por isso a importância do conhecimento da realidade. Sobre essa complexidade em compreender as ideias de Freire, uma participante da oficina reflete:

Considero que a maior dificuldade em se colocar em prática os conceitos defendidos por Paulo Freire é a sua errônea compreensão, que por vezes, lhe são atribuídos sentidos contrários ao que o autor defende. E, ainda, pela não destinação do tempo necessário para a 'prática' dos conceitos como são apresentados pelo autor, pois percebemos que as ideias de Freire se fundamentam, primeiramente, no conhecimento da realidade e na subjetividade do sujeito, o que requer um período maior de tempo para sua realização [...]. (Participante da Oficina, 2016)

Vincular a teoria e a prática considerando a realidade dos sujeitos, como Paulo Freire defende, é desafiador e o exercício realizado demonstra que a tendência de citar as ideias freireanas para explicar qualquer situação pedagógica recai num mero verbalismo, visto que muitas vezes não as vinculamos à *práxis*, à ação-reflexão-ação (FREI-

RE, 2005). Na oficina, nós mediadoras e, especialmente, os participantes, percebemos o quanto é complexo fazer a relação teórico-prática enquanto práxis, conforme o relato de uma participante:

[...] Eu e mais algumas colegas ficamos de pensar estratégias para a organização do PPP de uma suposta escola. Pensar essas ações foi desafiante uma vez que o contato que tivemos com a escola até então não tinha sido como profissionais da educação e sim como alunos, mas acredito que essa reflexão nos provocou e nos ajudou a nos colocar no lugar de uma gestão que, de maneira democrática, tenta ver a escola como um lugar plural [...]. (Participante da Oficina, 2016)

Conforme podemos perceber, o desafio de pensar, baseado nas ideias de Freire, uma proposta de ação para uma realidade hipotética exigiu, de todos, refletir e propor possibilidades viáveis e não apenas “jogar” as propostas que fossem mais convenientes ao cumprimento da tarefa solicitada. A participante também pontuou o quanto o exercício da reflexão embasou a construção coletiva, possibilitando pensar a gestão democrática, esta que foi a temática de seu grupo.

A questão das diferentes temáticas que foram distribuídas para os grupos nos chama a atenção para outro ponto interessante suscitado pela oficina: a possibilidade de pensarmos as ideias freireanas em todas as modalidades de ensino e em qualquer âmbito educacional que busque refletir sobre suas ações com base na *práxis*, na horizontalidade e na realidade dos sujeitos.

Sobre essa questão, a participante afirma: “[...] considero que,

apesar do pouco tempo, a oficina nos possibilitou pensar as noções de Freire em outros âmbitos que não fossem somente com a educação de jovens e adultos em que somos acostumados a ver em leituras e trabalhos [...]” (Participante da Oficina, 2016). Neste sentido, foram de suma importância as diferentes propostas distribuídas para os grupos participantes de modo que estes também pudessem perceber as ideias de Freire e suas possibilidades pedagógicas nos diversos âmbitos educacionais.

Vale ressaltar que, diferente do que havíamos imaginado ao planejar, o momento da construção e sistematização das ações pedagógicas demandou dos participantes muita dedicação, reflexão e consequentemente, mais tempo para amadurecerem suas ideias. Desta maneira, a oficina acabou acontecendo em duas tardes: a primeira para a organização das propostas; e a segunda para a socialização. Esta última se configurou como um momento formativo para todos os que estavam presentes.

Para o momento de socialização das propostas pedagógicas, contamos com a mediação da coordenadora do LEFREIRE que contribuiu com as ideias de todos os grupos e suscitou novas questões e reflexões com base nas ideias freireanas, enriquecendo o que fora construído até então e nos colocando mais uma vez na posição de ultrapassarmos uma nova situação limite, ao provocar reflexões sobre novas questões pedagógicas.

### Considerações finais

Consideramos que a oficina foi além do planejado haja vista

que os participantes utilizaram como base não somente a discussão realizada coletivamente no grande grupo, mas também as experiências e vivências de seu cotidiano. Conforme íamos orientando e elucidando algumas dúvidas, pudemos notar que parte das situações e problematizações elaboradas pelos grupos partiram de inquietações reais de algum fato e/ou situação vivida ou presenciada por algum componente.

Nesse sentido, acreditamos que contribuímos para a desconstrução, entre os participantes, da concepção de que as teorias de Freire estão vinculadas exclusivamente à EJA e à educação popular, uma vez que a metodologia utilizada na oficina proporcionou a todos ali presentes exercitar na prática a aplicação dos conceitos estudados, fazendo um movimento teórico-prático.

Por conseguinte, ressaltamos a relevância das discussões e desse exercício, especialmente para os alunos do Curso de Pedagogia, tendo em vista que no cotidiano da sala de aula nos deparamos constantemente com situações limites que exigem do docente o exercício constante da ação-reflexão-ação. Contudo, durante o Curso, as discussões acerca do conhecimento da realidade do aluno, a problematização dessa realidade e a elaboração de propostas e ações pedagógicas defendidas por Freire ainda não são discutidas na proporcionalidade que deveriam ser.

No decorrer da oficina foi salientada a importância de não olhar a prática do outro buscando ou apontando erros, mas olhar criticamente a situação a qual os sujeitos estão envolvidos buscando compreendê-la, assim como, se possível, pensar coletivamente propostas e/ou ações pedagógicas que contribuam para a resolução dos problemas.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/files/Acao\\_Cultural\\_para\\_a\\_Liberdade.pdf](http://forumeja.org.br/files/Acao_Cultural_para_a_Liberdade.pdf)> Acesso em: 08 de jun de 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2011.

SOARES, Maria Cleoneide. **A formação inicial do Curso de Pedagogia da FE/UERN para atuar na EJA**. UERN. Dissertação (mestrado em educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mossoró/RN, 2018.

## SOBRE OS AUTORES

Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento	Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC e da Faculdade de Educação da UERN
Dr. Hélio Junior Rocha de Lima	Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC e da Faculdade de Educação da UERN
Dra. Antônia Batista Marques	Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC e da Faculdade de Educação da UERN
Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa	Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC e da Faculdade de Educação da UERN
Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros	Professora do Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC e da Faculdade de Educação da UERN
Dra. Marly Medeiros de Miranda	Professora da Universidade Estadual do Ceará – UECE e da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM – Curso de Pedagogia
Dra. Elza Helena da Silva Costa Barbosa	Professora da Faculdade de Educação da UERN
Dr. José Jailson de Almeida Júnior	Professor Adjunto na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Enfermeiro

Ma. Maria Cleonice Soares	Professora da Faculdade de Educação da UERN. Egressa do POSEDUC. Pedagoga
Ma. Ariane Rochelle Mendonça	Mestre e doutoranda em Educação pelo PPGEd/UFRN. Pedagoga. Professora do Ensino Superior
Ma. Maria Cleoneide Soares	Egressa do POSEDUC. Pedagoga. Professora do Ensino Superior
Me. Francisco Canindé de Moraes Costa	Egresso do POSEDUC/UERN. Cientista Social. Professor da Educação Básica.
Ma. Francisca Erenice Barbosa da Silva	Egressa do POSEDUC/UERN. Pedagoga. Professora aposentada
Ma. Zélia Cristina Pedrosa do Nascimento	Egressa do POSEDUC/UERN. Bacharela em Direito
Esp. Márcia Francione Sena do Nascimento	Egressa do Programa de Educação Tutorial PET Pedagogia/UERN. Mestranda em Educação pelo POSEDUC/UERN. Pedagoga
Karla Christiane de Góis Lira	Egressa do Programa de Educação Tutorial PET Pedagogia/UERN. Mestranda em Educação pelo POSEDUC/UERN. Pedagoga
Esp. Sara Cristina do Couto Silva	Mestranda em Educação pelo POSEDUC/UERN. Servidora Técnica em Nível Superior/UERN
Esp. Maria da Conceição Araújo Nogueira	Mestranda em Educação pelo POSEDUC/UERN. Pedagoga. Professora da Educação Básica

Esp. Juliani Suellem Kelly do Nascimento	Mestranda em Educação pelo POSE-DUC/UERN. Pedagoga. Professora da Educação Básica
Esp. Janssen Klauss do Nascimento Dias e Xavier	Servidor Técnico em Nível Superior/UERN. Advogado
Esp. Kaline da Rocha Freire	Pedagoga. Professora da Educação Básica
Maria José de Melo Fernandes	Bolsista do Programa de Educação Tutorial PET Pedagogia/UERN
Débora Raquel Araújo Silva	Bolsista do Programa de Educação Tutorial PET Pedagogia/UERN
Antônio Anderson Brito do Nascimento	Bolsista do Programa de Educação Tutorial PET Pedagogia/UERN
Francirleide Monaliza Ferreira do Nascimento	Bolsista do Programa de Educação Tutorial PET Pedagogia/UERN
Erika Leticia de Almeida Silva	Bolsista do Programa de Educação Tutorial PET Pedagogia/UERN
Islaneide Karla da Silva	Bolsista do Programa de Educação Tutorial PET Pedagogia/UERN
Leidiane Nogueira dos Santos Duarte	Bolsista do Programa de Educação Tutorial PET Pedagogia/UERN
Clarisse Wigna dos Santos	Pedagoga. Egressa do Programa de Educação Tutorial PET Pedagogia/UERN

Lana Jersica Alves de Lima	Pedagoga. Egressa do Programa de Educação Tutorial PET Pedagogia/UERN. Professora da Educação Básica
Maria Andreza do Nascimento	Pedagoga. Egressa do Programa de Educação Tutorial PET Pedagogia/UERN. Professora da Educação Básica
Maria Erivaneide da Silveira Oliveira	Pedagoga. Egressa do Programa de Educação Tutorial PET Pedagogia/UERN
Francisca Geise Varela Costa	Pedagoga. Egressa do Programa de Educação Tutorial PET Pedagogia/UERN. Professora da Educação Básica
Thalita Juliana de Freitas Meneses	Pedagoga. Egressa do Programa de Educação Tutorial PET Pedagogia/UERN. Professora da Educação Básica
Thamires de Sousa Paiva	Aluna do Curso de Pedagogia. Egressa do Programa de Educação Tutorial PET Pedagogia/UERN
Maria Taiza Naiara da Silva Luz	Aluna do Curso de Pedagogia. Egressa do Programa de Educação Tutorial PET Pedagogia/UERN
Mariana Crisóstomo Delfino de Brito	Aluna do Curso de Pedagogia/UERN

