

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Angélica Ramacciotti Monteiro

**Prática docente inspirada em Paulo Freire:
um estudo desenvolvido na disciplina Didática
em uma universidade comunitária**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo

2019

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Angélica Ramacciotti Monteiro

**Prática docente inspirada em Paulo Freire:
um estudo desenvolvido na disciplina Didática
em uma universidade comunitária**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Saul.

São Paulo

2019

Angélica Ramacciotti Monteiro

**Prática docente inspirada em Paulo Freire: um estudo desenvolvido na
disciplina didática em uma universidade comunitária**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Educação: Currículo.

BANCA EXAMINADORA

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação
de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - Brasil
(CAPES) - Código de Financiamento 001

*This study was financed in part by the Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil
(CAPES) – Finance Code 001.*

DEDICATÓRIA

A todas as pessoas engajadas na luta por um mundo mais justo e mais solidário. Por mostrarem que não estou sozinha.

Ao meu filho Lucas, que me ensina a ser mãe. Pelo seu amor, que me fortalece e me transforma em uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao povo brasileiro que, por meio do pagamento de impostos, possibilitou à Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), o financiamento desta pesquisa.

À professora Ana Maria Saul, minha orientadora e amiga, pela confiança, coerência e oportunidade de vivenciar uma pedagogia verdadeiramente freireana. Por seus ensinamentos, incentivos e contribuições em todas as etapas desta pesquisa. Agradeço, também, por me acolher como sua estagiária docente na Cátedra Paulo Freire da PUC-SP durante o ano de 2017.

À professora Marina Feldmann, pela confiança, amizade e por seus ensinamentos sobre formação docente. Agradeço, também, pela oportunidade que me deu de integrar uma banca de TCC na PUC-SP e pelas importantes contribuições no exame de qualificação.

À professora Denise Regina da Costa Aguiar, pela convivência na Cátedra Paulo Freire da PUC-SP e pelas contribuições valiosas na qualificação, frutos de uma leitura cuidadosa e respeitosa do meu trabalho.

À professora Margarete Braga, pelas contribuições sobre a pedagogia freireana. Pela postura sempre alegre e disposta para a participação em diferentes etapas desta pesquisa.

À professora Patrícia Lima Dubeux Abensur, pela amizade e postura sempre disposta a participar de diferentes momentos desta minha caminhada.

Ao professor Alexandre Saul, pela confiança e disponibilidade para participar como sujeito desta pesquisa, ao lado da sua turma de estudantes de Pedagogia, a quem estendo os meus agradecimentos.

Às professoras e aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, pelas importantes reflexões para a concretização deste trabalho e pelos ensinamentos que levarei para a vida.

À Cida, secretária do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, pelo carinho e pela dedicação.

Às/aos colegas do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo e da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP.

Às amigas e aos amigos Marise Leão Ciríaco, Márcia Uchôa, Nazaré Côrrea, Kellwin Leray, Fernanda Saul, Camila Arelaro, Eliane Pinheiro e Amanda Martinez. Pelas partilhas e contribuições inestimáveis.

Às/aos integrantes da Rede Freireana de Pesquisadores e do Instituto Paulo Freire. Pela acolhida e partilha do legado freireano.

À Universidade Católica de Santos (UniSantos) por me receber para a realização da pesquisa de campo.

Ao meu filho, Lucas, por compreender as minhas ausências durante o desenvolvimento desta pesquisa.

A todas e todos que tiveram disponibilidade e generosidade para ajudar nos cuidados com o meu filho. Como diz o provérbio africano, “é preciso uma aldeia inteira para cuidar de uma criança”. A vocês, minha gratidão.

À minha mãe, Laura; aos meus irmãos, Anna Carolina e Rodrigo; às sobrinhas, Nicole e Giovanna e à cunhada, Vanessa. Pela compreensão e solidariedade.

Ao Ronaldo Abreu Vaio, amigo, amor e companheiro de caminhada. Pelo incentivo, pela escrita do abstract deste trabalho, pela revisão cuidadosa dos meus textos e, principalmente, por tudo o que estamos construindo juntos.

MONTEIRO, Angélica Ramacciotti. **Prática docente inspirada em Paulo Freire: um estudo desenvolvido na disciplina didática em uma universidade comunitária.** Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa analisa uma prática docente na perspectiva da educação crítico-emancipatória no Ensino Superior. O estudo apresenta como objetivo geral analisar como se efetiva a prática docente de um educador que se assume freireano. A partir do referencial teórico de Paulo Freire e de autoras cujas produções estão em consonância com os princípios da pedagogia freireana: Ana Maria Saul, Eliete Santiago e Margarete Braga, foram buscadas e analisadas evidências que demonstrassem a práxis educativa do professor. A primeira etapa da pesquisa, de abordagem qualitativa, consistiu em revisão bibliográfica e tessitura de uma trama conceitual freireana, que envolve os conceitos: participação; diálogo; conhecimento e “ser mais”. A segunda etapa, incluiu análise de documentos, observação participante e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa de campo foi realizada em uma universidade de caráter comunitário no município de Santos (SP). A análise dos dados revelou que as práticas dialógicas do docente constroem, orientam e movimentam as aulas, que são reinventadas a partir das “situações-limites” apresentadas. A análise dos dados evidenciou que a prática docente pesquisada se mostra coerente com a pedagogia de Paulo Freire, por desenvolver uma relação crítica e emancipatória em sala de aula e buscar a construção de um projeto de sociedade democrático e humanizador. Espera-se que a presente investigação possa oferecer contribuições no sentido de fortalecer a práxis crítico-transformadora de docentes que atuam na perspectiva freireana e se dispõe a trabalhar com a formação de professoras e professores. Este estudo integra uma pesquisa nacional, sediada na Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, coordenada pela professora doutora Ana Maria Saul, intitulada: O Pensamento de Paulo Freire na atualidade: análise de políticas e práticas.

Palavras-chave: Prática docente. Formação de professores. Ensino Superior. Paulo Freire.

MONTEIRO, Angélica Ramacciotti. **Paulo Freire's inspired teaching practice: a study developed in the didactics subject in a community university.** Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

ABSTRACT

This research analyzes the teaching practice of the critical and emancipatory education in the university environment. The study has the goal of analyze the in class procedures of a teacher who assumes himself as of a freirean line. From the theoretical references of Paulo Freire and authors whose work is in consonance with the principles of Freire's pedagogy, such as Ana Maria Saul, Eliete Santiago e Margarete Braga, evidences which showed the educational practical movement of the teacher were searched for and analyzed. The first step of the research, of a qualitative approach, was made of a bibliographic review and the contexture of a Freire's conceptual framework, which embraces the following notions: participation, dialogue, knowledge and "ser mais". The second step encloses the analysis of documents, observation in class and interviews. The field research was held in a community university in the city of Santos. The data analisys revealed that the teacher's dialogical practices build up, guide and stir the classes, which are reinvented from the presented limit situations. The data analysis showed that the studied teaching practice agrees with Freire's pedagogy, because it develops a critical and emancipatory relation in class and tends to pursue a project of a democratic and humanizing society. It is expected that the present investigation may contribute to support the critical-transforming practical movements of teachers who adopt Freire's framework in relation with the educational basis of other teachers. This study is a part of a national research, settled in the Paulo Freire Cathedra, at PUC-SP, under coordination of PhD Ana Maria Saul, entitled: "Paulo Freire's Thoughts nowadays: analysis of policies and practices".

Keywords: Teaching practice. Teacher education. Higher education. Paulo Freire

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1: Trama conceitual freireana centrada na docência.....	43
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDB – Biblioteca Digital Brasileira
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAD – Ensino a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
IBICT – Instituto Brasileiro de Informações e Ciência e Tecnologia
IPF – Instituto Paulo Freire
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis ou Transgêneros
LSE – London School of Economics
MEC – Ministério da Educação
PIBiD – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SUS – Sistema Único de Saúde
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TUCA – Teatro da Universidade Católica
UBS – Unidade Básica de Saúde
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFGP – Universidade Federal de Ponta Grossa
UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos
UNISANTOS – Universidade Católica de Santos
UNISINOS – Universidade do Vale dos Sinos
UPA – Unidade de Pronto Atendimento
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	19
O contexto político atual: uma leitura da realidade.....	19
Contribuições de estudos correlatos.....	25
Apontamentos metodológicos.....	29
CAPÍTULO I.....	32
1 PAULO FREIRE E A PRÁTICA DOCENTE.....	32
1.1 Concepção de prática docente.....	35
1.2 A prática docente de Paulo Freire e a reinvenção do legado da pedagogia freireana.....	37
1.3 Conceito de docência no centro de uma trama conceitual freireana.....	42
1.3.1 Docência requer participação.....	48
1.3.2 Docência exige diálogo.....	50
1.3.3 Docência constrói conhecimento.....	52
1.3.4 Docência objetiva “ser mais”	54
CAPÍTULO II.....	56
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	56
2.1 Abordagem qualitativa da pesquisa.....	57
2.2 O Estudo de caso.....	58
2.3 O contexto da pesquisa.....	60
2.4 O docente e as discentes da pesquisa.....	63
2.5 A produção dos dados.....	64
CAPÍTULO III.....	66
3 ESTUDO DE UMA PRÁTICA DOCENTE.....	66
3.1 A participação está presente no planejamento e desenvolvimento das aulas.....	66
3.2 As práticas dialógicas controem, orientam e movimentam as aulas.....	73

3.3 O conhecimento é construído e produzido para interferir na realidade.....	78
3.4 Caminhos e condições que possibilitam o 'ser mais'.....	83
CONSIDERAÇÕES.....	86
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICES.....	97
ANEXO.....	102

APRESENTAÇÃO

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

Paulo Freire

A minha primeira aproximação com a pedagogia humanizadora de Paulo Freire aconteceu em 1998, quando fui impactada pela *Pedagogia do Oprimido*. Na ocasião, eu cursava Jornalismo (1996-1999) na Universidade Católica de Santos (UniSantos) e a leitura me instigou à época a investigar as possibilidades de atividades pedagógicas com jornais em sala de aula. Em paralelo, participei ativamente dos projetos laboratoriais oferecidos pela Faculdade de Comunicação e tive a oportunidade de atuar em assessorias de imprensa de instituições públicas e privadas, na Baixada Santista e em São Paulo. Essas experiências foram fundamentais para intensificar a minha indignação perante as injustiças do cotidiano e ampliar a minha capacidade de desvelar condicionamentos provocados pela desigualdade social.

Há mais de 20 anos, portanto, o exercício de uma prática jornalística que vai além da denúncia, e busca anunciar um novo mundo possível, harmoniza-se aos princípios freireanos. Sigo movida pela busca da dignidade da vida humana em sua dimensão política, cultural, social, econômica e não apenas “biológico-vegetativa” (DUSSEL, 2002) e continuo fazendo perguntas, escutando histórias de vida, observando e intervindo na realidade que nunca aceitei como imutável.

Logo, o “mito da neutralidade”¹ (FREIRE, 1989), imparcialidade ou isenção jornalística² não encontrou eco nessa caminhada. Mas o esforço pela objetividade permanece presente. Fundamentada em Abramo ([1988] 2003), me refiro à objetividade que não é “um apanágio nem do sujeito nem do objeto, mas da relação

¹O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um ‘quefazer’ puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática ‘astuta’ e outra crítica” (FREIRE, 1989).

²Segundo o jornalista e sociólogo Perseu Abramo, que trabalhou como docente de Jornalismo na PUC-SP entre 1981 e 1996 (ano de sua morte): “Na medida em que o jornalismo tem de tratar do mundo real [...] e que esse mundo é repleto de contradições reais, de conflitos, de antagonismos e de lutas, o que significa realmente ser neutro, imparcial ou isento? ‘Neutro’ a favor de quem, num conflito de classes? ‘Imparcial’ contra quem, diante de uma greve, da votação de uma Constituição? ‘Isento’ para que lado, num desastre atômico ou num escândalo administrativo?” (ABRAMO, [1988] 2003).

entre um e outro, do diálogo entre sujeito e objeto; é uma característica, portanto, da observação, do conhecimento, do pensamento”. Contudo, considero importante salientar que reconheço a coexistência da objetividade e da subjetividade, bem como a impossibilidade de absolutizar uma ou outra (FREIRE, 1989 e ABRAMO, [1998] 2003) seja no exercício do Jornalismo ou da Pedagogia.

Desse modo, venho aproximando as minhas práticas jornalísticas e pedagógicas. Em 2006, contratada pela Universidade Metropolitana de Santos (Unimes) para integrar o grupo de apoio pedagógico do núcleo de educação a distância, fui desafiada a auxiliar nos processos de didática por meio da comunicação. Também criei e editei o primeiro periódico acadêmico-científico em formato digital da instituição: a *Revista Paidéia* (ISSN 1982-6109), uma publicação de acesso aberto na área de educação a distância, que atualmente está com qualificação B1 (Qualis) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ainda na Unimes, pude aprofundar leituras e diálogos referentes à área de educação, mais especificamente sobre pedagogia e reafirmei a minha opção pela pedagogia freireana³.

Acompanhada por um grupo de professoras da Unimes, participei do encontro “10 anos da ausência/ presença de Paulo Freire na educação”, em maio de 2007. Organizado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o evento foi realizado no famoso TUCA e reuniu nomes como Alipio Casalli, Ana Maria Saul, Lisete Arelaro, Mario Sérgio Cortella e Moacir Gadotti entre outros. Foi emocionante ver e ouvir todas essas referências juntas. Mal sabia eu que era apenas o início de muitos outros encontros e que o diálogo com essas referências deixaria de se restringir aos processos de leitura e escrita para se materializar no cotidiano de estudos, pesquisas e trabalhos.

Em 2008 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP e, no segundo semestre do mestrado, assumi a coordenação editorial discente da *Revista e-Curriculum* (ISSN 1809-3876), periódico acadêmico vinculado ao Programa que publica trabalhos na área de educação, também em formato digital e de acesso aberto, e atualmente está com Qualis A2 pela CAPES. Ao final do curso,

³Neste texto e em outras produções da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, o emprego deliberado do termo “freireano” destaca com mais vigor a matriz de pensamento de Paulo Freire. O critério utilizado acrescenta o sufixo “ano” ao sobrenome do autor e resulta no adjetivo “freireano”.

em 2010, apresentei a dissertação de mestrado intitulada “A prática de diálogo em Paulo Freire na educação on-line, uma pesquisa bibliográfica digital: aproximações”.

No mesmo ano, ao concluir essa etapa formativa, fui contratada pelo Instituto Paulo Freire⁴, em princípio, para atuar como educadora. Nessa condição, participei de um projeto⁵ de formação continuada em serviço de professoras/es e gestoras/es⁶ que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Salvador (BA). Durante um período de nove meses, as ações, presenciais e a distância, contemplaram cerca de 1200 profissionais da educação envolvidos em docência, coordenação pedagógica e atividades técnicas. Dentre os desafios vivenciados, destaco o exercício da “dialogicidade” e da “politicidade” para nos mantermos em consonância com os princípios da pedagogia freireana.

Ao término do projeto, fui convidada pela diretoria do Instituto Paulo Freire (IPF) para assumir a coordenação de comunicação. Nessa função, assessorei programas e projetos sociais, culturais, ambientais e educacionais, mantidos pelo IPF com instituições governamentais por meio de três áreas de atuação: educação de adultos, educação cidadã e educação popular. Também colaborei na organização e coordenação de eventos correlatos. Dentre eles, o II Encontro Internacional de Educação de Osasco e o Seminário Reinventando Paulo Freire no século XXI: Desafios para o IPF⁷.

⁴O Instituto Paulo Freire é uma associação civil, sem fins lucrativos, criada em 1991 e fundada oficialmente em 1992, com a proposta de reinventar o legado freireano na promoção de uma educação emancipadora voltada à transformação social.

⁵Integrantes do projeto apresentaram um artigo sobre o referido trabalho no VII Colóquio Internacional Paulo Freire. O texto está disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/264236790_Educacao_a_distancia_como_acao_de_projeto_uma_experiencia_freiriana_em_salvador>.

⁶Nesta pesquisa assumo o desafio de utilizar uma linguagem não sexista. Não recrimino quem adota a conotação masculina por reconhecer a dificuldade da mudança. Entretanto, na condição de quem luta para combater o machismo introjetado pela sociedade em suas variadas formas, não poderia me furtar da opção pela equidade de gênero na linguagem porque “a recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo” (FREIRE, 2006, p. 68). Para tanto, utilizarei como referência o “Manual para o uso não sexista da linguagem” com a proposta de “vocábulos que designem o gênero feminino em substituição a vocábulos de flexão masculina para se referir ao homem e à mulher” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 110).

⁷Na ocasião, foram celebrados os 20 anos do Instituto Paulo Freire com participações pra lá de especiais. Ana Maria Saul, Antonio Joaquim Severino, Celso de Rui Beisegel, Mario Sérgio Cortella, Moacir Gadotti, Osmar Fávero e Stella Graciano foram algumas das referências que celebraram o momento histórico e partilharam seus saberes para a continuação da reinvenção do legado freireano. As gravações das apresentações estão disponíveis no acervo do Instituto Paulo Freire e podem ser acessadas em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/972>>.

Essas experiências profissionais no campo da comunicação, em interface com a educação, estimularam o meu desejo de voltar à academia para ampliar e aprofundar conhecimentos teórico-práticos voltados à pedagogia. Iniciei o doutorado no Programa Educação: Currículo da PUC-SP em 2015. De lá para cá, venho participando de encontros, congressos e seminários com apresentações de trabalhos⁸ seguidas de diálogos que, além das atividades curriculares, foram de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa que culmina com esta tese.

O tempo de escrever [...] é sempre precedido pelo de falar das ideias que serão fixadas no papel. Pelo menos foi assim que se deu comigo. Falar delas antes de sobre elas escrever, em conversas de amigos, em seminários, em conferências, foi também uma forma de não só testá-las, mas de recriá-las, de repartejá-las, cujas arestas poderiam ser melhor aparadas quando o pensamento ganhasse forma escrita com outra disciplina, em outra sistemática. Neste sentido, escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão re-dizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, re-escrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua (FREIRE, 2006, p. 54).

Ainda em 2015, no contexto de ocupação de escolas públicas por estudantes secundaristas na luta contra o fechamento dessas instituições, criei o blog Escolas Libertadoras⁹ em parceria com um pesquisador discente da PUC-SP. Em decorrência desse trabalho, que não foi remunerado nem estava diretamente vinculado às nossas pesquisas, visitamos escolas, observamos situações e entrevistamos discentes, docentes e simpatizantes do movimento, além de dialogar com estudantes sobre a educação como um ato político¹⁰ na perspectiva de Paulo Freire. O envolvimento com a luta de estudantes secundaristas culminou em um convite para integrar uma banca de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹¹ de Jornalismo, na PUC-SP.

⁸Refiro-me às seguintes participações: IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo, 2015, PUC-SP, São Paulo; 37ª Reunião nacional da ANPEd, 2015, Florianópolis; IX Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Educação e democracia - aprenderensinar para um mundo plural e igualitário, UERJ, Rio de Janeiro, 2016; IX Colóquio Internacional Paulo Freire, UFPE, Recife, 2016; 95 anos de Paulo Freire, Unimes, Santos, 2017 e Reinventando Freire, IPF, São Paulo, 2018.

⁹O blog foi criado em parceria com o pesquisador Kellwin Leray e está disponível para acesso em: <<http://www.escolaslibertadoras.com.br>>.

¹⁰A escolha do tema partiu das/dos estudantes e nós nos dispusemos a falar a respeito do assunto. Aprendemos muito. Nos dizeres de Paulo Freire: “Nos educamos em comunhão mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980). Texto disponível em: <<http://www.escolaslibertadoras.com.br/estudantes-de-escola-ocupada-discutem-ato-politico-da-educacao/#comment-28>>.

¹¹Particpei, ao lado de Anna Flávia Feldmann (orientadora) e José Salvador Faro (avaliador), da banca de Laís Ferreira Martins, que publicou o livro-reportagem “Volte mais tarde, estamos ocupados - a luta

Em 2016 tive a oportunidade de participar de um projeto de educação permanente¹² para agentes de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS) na região do Alto Tietê (SP). Ao desenvolver as oficinas, com docentes da área de saúde, pude problematizar situações cotidianas vivenciadas em Unidade Básica de Saúde (UBS) e Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e, a partir da leitura da realidade, pude estimular o pensamento crítico dessas/es profissionais de saúde com vistas à transformação social do SUS.

Cada uma dessas ações, observadas suas particularidades, resultou em aprendizagem significativa, densa e enriquecedora. Para estudar o pensamento e a obra de Paulo Freire com mais profundidade e rigorosidade, por exemplo, os encontros dialógicos promovidos na Cátedra Paulo Freire da PUC-SP¹³ foram essenciais. A disciplina é optativa e refazê-la ao longo dos semestres não implica reprovação, mesmo porque mudam conteúdos, discussões e composições do grupo. Entre mestrado e doutorado, frequentei oito semestres da Cátedra por reconhecer sua importância no meu processo formativo como pesquisadora, docente e, sobretudo, como pessoa.

Em 2017, a minha participação na Cátedra formalizou-se em estágio de docência no Ensino Superior. Na concepção freireana, estágio, ou docência compartilhada, implica uma perspectiva colaborativa desde o planejamento das aulas, construído semanalmente, até a avaliação crítico-reflexiva do curso. Ao assumir essa concepção, estudei e elaborei, em conjunto com a professora doutora Ana Maria Saul, o “quefazer educativo” da Cátedra (SAUL, A. M. e SAUL, A., 2016) durante os dois semestres de 2017.

A Cátedra também me oportunizou integrar uma pesquisa coletiva¹⁴ por meio da partilha de saberes que geraram novos conhecimentos no grupo constituído por

dos estudantes de São Paulo por educação pública de qualidade”, 2017, como resultado de sua pesquisa de TCC no curso de graduação em Comunicação Social – Jornalismo na PUC-SP.

¹²A Educação Permanente em Saúde (EPS) é uma política instituída pelo Ministério da Saúde, através da Portaria MS/GM nº 198/2004, como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadoras/es. Este projeto, desenvolvido em 2016, estava fundamentado em Paulo Freire e envolveu 6 docentes e 80 discentes divididos em quatro turmas, sendo 40 profissionais de atenção que atuam na atividade fim dos municípios da região do Alto Tietê (Enfermagem, Educação em Saúde, Psicologia, Odontologia etc.) e 40 profissionais de gestão de serviços (gerentes de unidade, articulação/apoio de gestão) também dos municípios da região do Alto Tietê.

¹³A Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, coordenada pela professora doutora Ana Maria Saul desde 1999, desenvolve pesquisas e estudos em pós-graduação sobre a obra freireana e suas repercussões teórico-práticas.

¹⁴Este estudo está vinculado a um projeto de caráter nacional intitulado “O pensamento de Paulo Freire na atualidade: análise de políticas e práticas”. O fazer coletivo das investigações se dá por meio de

pesquisadoras e pesquisadores que vivenciam os pressupostos da pedagogia freireana cotidianamente. Dentro desse contexto, proponho-me a desenvolver a pesquisa intitulada: “A prática docente inspirada em Paulo Freire: um estudo no Ensino Superior”.

INTRODUÇÃO

[...] venho insistindo, desde a Pedagogia do Oprimido, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua.

Paulo Freire

O contexto político atual: uma leitura da realidade

Nesta tese, vamos nos debruçar sobre a contribuição dos referenciais de Paulo Freire para a prática docente no Ensino Superior e para o processo formativo crítico-emancipatório de professoras e professores. A gestação deste estudo de caso foi impulsionada pelo desafio de pesquisar uma formação voltada ao exercício da cidadania e ao desenvolvimento de pessoas mais críticas, justas e solidárias dentro de uma sociedade que vem caminhando no sentido de responder às demandas tecnicistas, de liberais, e autoritárias, de grupos conservadores (APPEL e BURAS, 2008; FRIGOTTO, 2017; FREITAS, 2018a).

Com Saul (2005, 2014a, 2014b, 2016) e Cortella (2011), consideramos que os princípios da educação humanizadora de Paulo Freire são fundamentais, importantes e atemporais. Também ousamos acrescentar que seus estudos tornam-se ainda mais necessários no contexto da sociedade atual que segue na contramão da justiça social e chega a flertar com o fascismo¹⁵.

No livro “Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro”, a filósofa Marcia Tiburi (2015) observa que “a frieza das posturas, pensamentos e ações é, em seu íntimo, alimento do fascismo potencial¹⁶”.

¹⁵O verbete “fascismo”, no dicionário Houaiss é apontado como: 1. movimento político e filosófico ou regime (como o estabelecido por Benito Mussolini na Itália, em 1922), que faz prevalecer os conceitos de nação e raça sobre os valores individuais e que é representado por um governo autocrático, centralizado na figura de um ditador; 1.1 Derivação: por extensão de sentido. tendência para ou o exercício de forte controle autocrático ou ditatorial 1.2 procedimento de fascista.

¹⁶No artigo “Por que dizer fascismo: o centauro de Maquiavel”, Felipe (2018) afirma que: “No Brasil, a base social de apoio ao golpe teve uma clara característica fascista porque é composta basicamente por uma classe média que vê o mundo e se representa de acordo com aquele padrão de convencionalidade burguesa, branca e ocidental e o negro, o pobre, o favelado, os proletários compõem uma categoria sub-humana. A ascensão (ilusória, na verdade) dessa ‘ralé’ ameaça o seu mundo, os seus privilégios e a sua sensação de superioridade étnica, social, cultural e econômica.

Segundo a autora, a contraposição deveria ser a democracia, “uma democracia como ruptura com os jogos de opressão, dominação e exploração seria a antecipação de um sonho”. No entanto, ainda estamos diante de uma “democracia manipulada no capitalismo”, embora o desejo pela “democracia radical” se faça presente no campo de disputa.

Do autoritarismo depende o extermínio da democracia como desejo em nome de uma democracia enquanto fachada. Para exterminar a democracia como desejo é preciso que o povo odeie e é isso o que o autoritarismo é e faz. Ele é o cultivo do ódio, de maneiras e intensidades diferentes em tempos diferentes. Às vezes um ódio mais fraco, às vezes um ódio intenso servem à aniquilação do desejo de democracia (TIBURI, 2015, p. 31).

Reafirmamos a nossa opção pela democracia no seu sentido mais radical e pela educação libertadora no processo de interpretação da realidade que ora se apresenta. Assim, esta pesquisa nasce das entranhas de uma conjuntura nacional e internacional que vem sendo pautada pelo acirramento da polarização política em detrimento do diálogo; pelo fortalecimento do neoliberalismo e do neoconservadorismo; pela perda de direitos sociais, econômicos e políticos historicamente conquistados; pelo sucateamento da educação pública, pela desqualificação de professoras e professores e reconstrução do tecnicismo¹⁷. “Esta reconstrução do tecnicismo está sendo trabalhada há algum tempo no plano internacional e nacional” (FREITAS, 2016). Sobre a questão, Michael Apple e Kristen Buras (2008) observam:

De fato, em escalas nacionais e globais, os neoliberais promoveram e instituíram políticas para comercializar, gerenciar e mercantilizar as escolas e transformar a atividade inerentemente coletiva da educação em uma ‘escolha individual baseada no mercado’. Da mesma forma, os neoconservadores contribuíram para a virada à direita, defendendo o ‘retorno’ ao conhecimento tradicional, muitas vezes por meio de mecanismos de avaliação e currículos padronizados (APPEL e BURAS, 2008, p. 19).

Em 2016, o Brasil sofreu um golpe parlamentar, midiático e jurídico motivado por um processo de economia nacional e internacional com “falsos argumentos que romperam a ordem democrática e sua expressão na educação” (FRIGOTTO, 2017). Neste contexto, foram criados programas ideologizados como o Escola sem Partido¹⁸,

¹⁷Conforme aponta Freitas (2016), “Se há retrocesso geral no mundo, no Brasil, sob o impacto do golpe, nada a estranhar que também a educação, um fenômeno social, acompanhe este movimento e acelere o seu retorno”.

¹⁸Em síntese, o Escola sem Partido (criado pelo Projeto de Lei 867/2015) tem “um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos

que tem a pretensão de definir, por meio de lei, o que é ciência, quais são os conhecimentos válidos e ditar a cartilha que professoras e professores devem seguir a partir de uma ciência oficial, supostamente neutra e forjada por um currículo obscuro. Para alcançar tal intento, a organização autodenominada Escola sem Partido vem “induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados” (FRIGOTTO, 2017).

Atualmente, o projeto do Escola sem Partido está em tramitação em estados e municípios brasileiros, dispondo sobre limites que a docência deve obedecer e explicitando temas proibidos de se trabalhar em sala de aula, tais como os relacionados às questões de gênero e sexualidade. O pensamento crítico desta temática tem sido demonizado por conservadores fundamentalistas, que a denominam “ideologia de gênero”. Demonstram, assim, que “a violência epistemológica se faz de diversas formas. Todo autoritarismo tem sua episteme, as palavras que são manipuladas” (TIBURI, 2018). No livro “Feminismo em comum: para todas, todes e todos”, a autora defende o enfrentamento “ao modo populista e com fins de manutenção do poder” por meio do pensamento crítico:

É importante continuar usando palavras tais como “sexo” e “gênero” para que a crítica consistente e a pesquisa séria não sejam desvirtuadas pela exploração da fé – e da crença e da capacidade de pensamento que oportunistas fundamentalistas querem sequestrar. Nesse sentido, o feminismo tem também um papel importante, o de se preocupar com as palavras por meio das quais as pessoas sempre foram controladas, cerceadas e dominadas (TIBURI, 2018, p. 75).

Docentes que compactuam com os preceitos de uma suposta neutralidade, com apoio ideológico de grupos como o “Escola sem Partido”, bem como instituições de ensino que desconhecem as realidades sociais de docentes e discentes acabam se afastando da sociedade e, conseqüentemente, servem como instrumento de reprodução das desigualdades, das injustiças.

Além de atacar a autonomia docente e a democracia, com o intuito de inviabilizar a participação dialógica, crítica e problematizadora das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, o Escola sem Partido utiliza estratégias de discurso fascista para pregar o poder absoluto de pais e mães sobre filhos e filhas, estimulando a delação de docentes que buscam trabalhar de forma contextualizada,

sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros” (FRIGOTTO, 2017).

confrontando as diferentes visões de mundo sobre fatos históricos e fenômenos sociais.

As analogias desumanizantes são ainda mais agressivas nas redes sociais, na forma de memes. Imagens com vampiros morrendo com estacas no coração são compartilhadas acompanhadas dos seguintes dizeres: “a afixação desse cartaz nas salas de aula – como prevê o PL do Escola sem Partido – terá o efeito de uma estaca de madeira cravada no coração da estratégia gramsciana que vampiriza os estudantes brasileiros há mais de 30 anos”. Atenção ao recorte: 30 anos. O recorte não é casual e eles insistem nesse recorte em vários momentos: 30 anos, grosso modo, é o período da nossa redemocratização. Então, a educação neutra era aquela que acontecia durante a ditadura militar? É isso que está sendo dito aqui? Em uma outra imagem, em que eles adaptam e colam o rosto do Gramsci na estaca, está escrito Escola sem Partido: “Conde Gramsci, o vampiro que vampiriza a educação brasileira com a ajuda de Paulo Nosferatu Freire, pode estar com seus dias contados” (PENNA, 2017).

A gravidade das ações do grupo que incluem a busca por deslegitimar a obra do educador Paulo Freire, reconhecido internacionalmente como autor de uma pedagogia comprometida com a humanização, foi problematizada em aulas da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, durante o primeiro semestre de 2016, e deu origem a uma carta pública, redigida coletivamente por estudantes, pesquisadoras e pesquisadores. Menos de 24 horas após publicação em um site, foram obtidas 175 assinaturas. Nos dias que se seguiram, até o fechamento da plataforma¹⁹, em junho de 2016, chegou-se a 938 nomes.

No conturbado clima político que caracteriza o momento brasileiro, [...] manifestações contra o pensamento de Paulo Freire apareceram. Um ‘Basta de Paulo Freire’ foi apresentado em uma faixa, [...] em Brasília, no dia 15 de março de 2015, no bojo dos protestos contra a presidenta Dilma Rousseff. A faixa com os dizeres “Chega de doutrinação nas escolas, basta de Paulo Freire”, estava ao lado de outras que pediam ‘intervenção militar, já’, ‘impeachment da presidenta Dilma’, e ‘corrupção não’ (A. M. SAUL e A. SAUL, 2017).

No ano seguinte, tiveram continuidade os ataques sistemáticos do Escola sem Partido ao pensamento de Paulo Freire, declarado Patrono da Educação Brasileira²⁰

¹⁹A carta/crítica ao Escola sem Partido, redigida por estudantes, pesquisadoras e pesquisadores da Cátedra Paulo Freire está disponível no site Change.org: <https://www.change.org/p/cr%C3%ADtica-ao-movimento-escola-sem-partido> e também foi divulgada no blog Escolas Libertadoras: <http://www.escolaslibertadoras.com.br/critica-ao-movimento-escola-sem-partido/>.

²⁰Apoiadores do Escola sem Partido chegaram a fazer uma proposta legislativa, apresentada no site do Senado, para retirar o título de patrono da educação de Paulo Freire. Na justificativa diziam que Freire é um filósofo de esquerda e que os resultados de seu método de educação são “catastróficos”, com fracasso, inclusive, nas avaliações internacionais. Como resposta, formou-se o coletivo Paulo Freire por uma Educação Democrática, em defesa do legado de Paulo Freire e da manutenção de seu título como Patrono da Educação Brasileira. Outras informações podem ser lidas aqui: <http://www.escolaslibertadoras.com.br/coletivo-organiza-ato-em-defesa-de-paulo-freire/>.

pel Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, e, mais recentemente, Patrono da Educação Paulista pelo Projeto de Lei 998/2017. Por meio de uma sugestão legislativa infundada, repleta de equívocos conceituais e históricos, integrantes do Escola sem Partido tentaram revogar a Lei 12.612/2012.

Mais uma vez, a Cátedra Paulo Freire da PUC-SP se pronunciou, expressando repúdio e indignação diante da ação ideológica orquestrada contra o educador Paulo Freire. Os ataques também vêm sendo contestados por coletivos de educadores e instituições do Brasil e de outros países porque, ao contrário do que o grupo prega, a pedagogia freireana rejeita a possibilidade de doutrinação e valoriza o diálogo entre docentes e discentes para o desenvolvimento de pensamentos autônomos e leituras críticas da realidade.

Portanto, as opiniões estereotipadas destiladas reiteradamente a Paulo Freire pelo Escola sem Partido são completamente fora de propósito e demonstram que o legado freireano permanece incomodando os conservadores no exercício do poder. Fato este que não nos causa estranhamento. Mesmo porque, “seria uma contradição se os opressores não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora” (FREIRE, 2016, p. 79). Denotaria ingenuidade esperarmos que a classe dominante passe a incentivar práticas de uma educação crítico-emancipatória, que defende valores contrários a ela. “Então, cabe àqueles cujo sonho político é reinventar a sociedade ocupar [...] o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante, pelo currículo dominante” (FREIRE e SHOR, 1987, p. 29).

Com Freitas (2016), consideramos que “a nossa capacidade de resistência depende também do entendimento destas novas características” porque “não se combate o neotecnismo de hoje, como se combateu o tecnicismo de ontem”. Desse modo, buscamos a reinvenção do legado freireano para entender e combater os atuais processos de opressão. Entretanto, é importante destacar que o nosso entendimento de reinvenção implica a inserção de elementos atuais sem abdicar dos princípios da pedagogia de Paulo Freire.

No espaço da Cátedra Paulo Freire, a reinvenção do legado freireano significa, fazer uma releitura crítica da obra do autor cuidando, no entanto, de não descaracterizar as suas propostas fundamentais, tendo em vista discutilas frente aos novos desafios do mundo atual. E, sobretudo, construir e sistematizar uma práxis coerente com os princípios fundamentais da obra freireana. Rejeita-se, pois, qualquer compreensão de reinvenção que possa significar rompimento com o pensamento do autor para que se ‘faça tudo de

novos'. Também são repudiados movimentos e práticas que, em nome da reinvenção, aproximam ou reduzem a filosofia e a pedagogia de Freire a métodos e técnicas, muitas delas chanceladas por modismos e pela 'grife' das chamadas inovações pedagógicas (A. M. SAUL e A. SAUL, 2016).

Tais inquietações e pressupostos nos levaram à reformulação do projeto de pesquisa inicial que tencionava investigar os processos de ensino-aprendizagem no primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Optamos por dar mais ênfase à prática docente e mudamos o segmento educacional para o Ensino Superior, especificamente no curso de graduação em Pedagogia. A partir da leitura da realidade explicitada anteriormente, consideramos mais relevante investigar como os princípios freireanos podem estar presentes na formação inicial de docentes que atuam e atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O interesse em pesquisar uma prática docente freireana no Ensino Superior emergiu, sobretudo, da participação na Cátedra Paulo Freire da PUC-SP. E a opção pelo referencial teórico, cabe frisar, se traduz na escolha de um caminho contra-hegemônico na direção de um mundo com mais dignidade, equidade e solidariedade. Nesse sentido, a atualidade e a coerência do pensamento de Paulo Freire são evidentes.

Não posso aceitar como tática do bom combate a política do quanto pior melhor, mas não posso também aceitar, impassível, a política assistencialista que, anestesiando a consciência oprimida, prorroga, 'sine die', a necessária mudança da sociedade. Não posso proibir que os oprimidos com quem trabalho numa favela votem em candidatos reacionários, mas tenho o dever de adverti-los do erro que cometem, da contradição em que se emaranham. Votar no político reacionário é ajudar a preservação do 'status quo'. Como posso votar, se sou progressista e coerente com minha opção, num candidato em cujo discurso, fairsante de desamor, anuncia seus projetos racistas? (FREIRE, 1996, p. 80).

Para a realização do estudo em questão foi necessário que pressupostos da pedagogia crítico-emancipatória de Paulo Freire estivessem presentes na instituição de ensino pesquisada, conforme veremos no Capítulo 3. De antemão, um desafio que se apresenta é: Como trabalhar a concepção freireana de educação quando estamos submetidos a políticas públicas com ideário tecnicista neoliberal e características neoconservadoras no Ensino Superior? Conforme apontam Apple e Buras (2008, p. 20): "As alterações das políticas social-democratas, a ascensão de novas posições de esquerda e pós-coloniais e o avanço concomitante de movimentos de restauração cultural e políticas econômicas globais produziram um terreno" que além de conservador, também se mostra contraditório, muitas vezes. "Esse terreno é

dominado por um conjunto de alianças tensas entre frações de grupos dominantes e dominadas, como os neoconservadores hegemônicos e grupos tradicionalmente oprimidos” (APPLE, 1996, 2006).

No livro ***Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação***, Torres Santomé (2013) faz uma análise das transformações em curso com a intencionalidade declarada de observar as tensões e condições que cada uma dessas transformações impõe aos sistemas educativos. Diante do panorama exposto pelo autor, destacamos que a educação vem sendo contemplada de forma mercantilista e recorre a conceitos economicistas, utilizando estratégias de planejamento empresariais.

É especialmente nesta última década que, com base nas políticas de cunho mais economicistas, proclama-se a aposta pela reorientação daquilo que vínhamos denominando sociedade da informação, ou seja, sociedades baseadas na economia do conhecimento. Atualmente, a ênfase está em prestar atenção exclusivamente à informação e ao conhecimento capazes de funcionar como matéria-prima para a obtenção de mais benefícios econômicos (TORRES SANTOMÉ, 2013, p.96).

Com Burbules e Torres (2004), compreendemos que a versão neoliberal da globalização, do modo como tem sido implementada, privilegia uma agenda que pressupõe determinadas políticas de avaliação, financiamento, formação de professores, currículo e testes, demandando respostas locais para a defesa da educação humanizadora contra mecanismos de mercado que tentam impor modelos de administração do setor empresarial. Em busca dessas ações locais, no sentido de uma educação crítico-libertadora na perspectiva freireana, desenvolvemos o estudo de caso que ora se apresenta.

Contribuições de estudos correlatos

Buscamos fazer o levantamento de estudos correlatos com a intenção de encontrar contribuições para esta tese, quer ampliando o entendimento do tema de pesquisa, quer buscando sugestões teórico-metodológicas e, ainda, tendo em vista estabelecer aproximações e distanciamentos entre a minha investigação e os estudos correlatos. A fonte de referência para o levantamento dos dados foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²¹, que é mantida pelo Instituto Brasileiro

²¹O objetivo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar um

de Informações e Ciência e Tecnologia (IBICT), no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB).

Para identificar e selecionar os trabalhos, utilizamos os descritores “Paulo Freire”, “Docência” e “Prática docente” no título, palavras-chave ou resumo das pesquisas. Também delimitamos a busca por produções entre os anos de 2000 e 2018. Com esses critérios, chegamos a 49 trabalhos entre teses e dissertações. Após uma leitura cuidadosa de todos os resumos, nos detivemos em três pesquisas²² que versavam sobre a prática docente com referencial freireano, sendo que duas estavam voltadas ao Ensino Superior e a outra focou o Ensino Fundamental.

Existe a possibilidade de outros estudos correlatos também trazerem contribuições a esta pesquisa. Entretanto, não foram contemplados por não atenderem os critérios de busca aqui definidos. Os estudos analisados revelam que as práticas docentes fundamentadas na concepção pedagógica de Paulo Freire assumiram, como princípio fundamental, o diálogo freireano e ressaltam a importância da participação das pessoas envolvidas no processo educativo. Também foi ponto comum entre as pesquisas analisadas o respeito à autonomia e aos saberes discentes, bem como o relato de ações e reflexões que contribuem para transformar a realidade.

A pesquisa de Mestrado de Severino (2014), realizada com estudantes de licenciatura em Música, no exercício da docência por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), mostrou que a construção de uma relação dialógica e amorosa em Freire foi importante para o processo de ensino-aprendizagem tanto entre professoras (es) e estudantes, em suas respectivas escolas, quanto entre a própria pesquisadora e licenciandas (os), na universidade. Como podemos evidenciar na afirmação da referida pesquisadora:

[...] os bolsistas – alunos de licenciatura, futuros educadores – descobriram a importância dessa relação dialógica e amorosa para que seus alunos aprendessem música; eu – educadora, orientadora e pesquisadora – descobri a importância dessa mesma relação para a formação desses bolsistas! (SEVERINO, 2014, p. 133).

catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos. O IBICT coleta e disponibiliza apenas os metadados (título, autor, resumo, palavra-chave etc) das teses e dissertações, pois o documento original permanece na instituição de defesa. Dessa forma, a qualidade dos metadados coletados e o acesso ao documento integral são responsabilidade da instituição de origem.

²²Refiro-me às pesquisas de Natália Severino (2014), Patrícia Abensur (2017), e Glaurea Oliveira (2011).

Em sua pesquisa de Doutorado com estudantes de pós-graduação *stricto sensu* na área de Saúde, Abensur (2017) observou que houve um reconhecimento do caráter humanizador da disciplina, cuja contribuição chegou a provocar transformações nas reflexões e práticas das (os) estudantes em suas dimensões pessoal e profissional. A autora também demonstrou que, ao longo da disciplina que ministrou e pesquisou, “Formação didático-pedagógica em Saúde”, a prática do diálogo foi percebida como essencial no processo de ensino-aprendizagem inspirado na pedagogia freireana.

Assim afirma a autora:

É importante perceber e destacar o fato de que os pós-graduandos reconheceram que a disciplina contribuiu, com transformações em suas reflexões e práticas, para o crescimento no nível pessoal e profissional, por meio de uma dinâmica que privilegiou a humanização e valorizou o outro como ser humano.

[...]

No desenvolvimento da disciplina percebemos a importância do diálogo como um conceito fulcral para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem freireano [...] A educação dialógica nos mostra que é possível uma outra maneira de ensinar e aprender, a qual requer uma investigação temática que exige participação e gera um conhecimento individual e coletivo, tendo por horizonte o "ser mais" (ABENSUR, 2017, p.98-99).

A dissertação de Mestrado de Oliveira (2011), um estudo de caso sobre o trabalho de uma professora de Educação Física na 3ª. série do Ensino Fundamental, revelou a importância do diálogo com vistas à transformação para uma prática pedagógica favorável à autonomia discente. Nas palavras da pesquisadora:

Os resultados confirmaram a hipótese inicial e revelaram que uma prática pedagógica entendida como favorecedora da autonomia dos alunos, além de possuir um caráter essencialmente democrático, concretiza-se a partir de uma constante disponibilidade para a transformação, sustentada pelas relações estabelecidas entre o fazer e o pensar sobre fazer e pelo reconhecimento crítico dos fatores que condicionam e limitam o trabalho educativo (OLIVEIRA, 2011, p. 9).

As análises e considerações das dissertações e teses que compõem os estudos correlatos a esta pesquisa também apontam limites a serem superados e possibilidades para o exercício de práticas docentes inspiradas na Pedagogia de Paulo Freire.

Ao apontar limites, Abensur (2017) evidencia a necessidade de criar mais condições para a participação discente no processo educativo. Na análise das ações que podem ser melhoradas, a pesquisadora também revelou as expectativas que foram superadas durante a convivência no curso e, conseqüentemente, apresentou

as possibilidades existentes para dar continuidade à educação que rompe com o conservadorismo elitista e caminha na direção da humanização e da libertação, que tem a tolerância e o respeito ao outro como um de seus pressupostos.

De acordo com a autora:

Percebemos que essa vivência nos permitiu avançar, com passos firmes, nessa caminhada que ainda tem muito a ser alcançado. O medo sentido antes de iniciar a prática deu lugar ao sentimento de segurança e à confirmação de que o sonho de participar da construção de uma educação libertadora é possível e viável. O gosto por partilhar com todos os sujeitos participantes, não apenas as discussões, mas também as decisões exigidas no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem está mais aguçado e nos faz perceber como é prazeroso escutar o outro e junto com ele experienciar o momento crítico de desvelamento da realidade e de construção do conhecimento [...] Pensamos que a leitura inicial das expectativas dos participantes, quando nos deparamos com um forte discurso na defesa de uma educação conservadora e elitista, que seria muito difícil exercitar a tolerância, o conviver, o aprender e o respeitar o diferente no desenvolvimento dessa prática didático-pedagógica, mas fomos surpreendidos e aprendemos que é preciso dar, a si e aos demais participantes do processo, a oportunidade de ousar na sala de aula em busca de "ser mais" (ABENSUR, 2017, p. 103-104).

Por sua vez, Severino (2014), em suas considerações sobre a pesquisa que desenvolveu, constatou a necessidade de docentes identificarem e respeitarem a multiculturalidade presente na sala de aula para a realização da educação comprometida com a humanização em um curso de Licenciatura em Música. Para desenvolver a consciência crítica com vistas à emancipação, a pesquisadora observa que é preciso conhecer melhor as/os estudantes e suas expectativas de aprendizagem antes de fazer uma opção consciente e comprometida do conteúdo a ser ensinado-aprendido dentro de uma concepção mais ampla de educação musical, que não caia no reducionismo da prática tecnicista ou recreativa. A seguir, podemos conferir as afirmações da pesquisadora:

[...] Acreditamos que é necessário ampliar o conceito de educação musical, para que ela não seja compreendida como uma prática extremamente tecnicista, nem puramente recreativa. Assim, dentro do ambiente escolar, defendemos que a música deve ser ensinada de uma forma mais ampla, onde através de conteúdos e/ou das práticas musicais, os alunos escolarizados possam entrar em contato com conhecimentos adquiridos pela humanidade, com diferentes culturas, com diferentes formas de expressão; e que, a partir disso, possam desenvolver habilidades mais sensíveis com a habilidade de ouvir, de estar com o outro e de fazer música com o outro. É necessário que os educadores identifiquem e respeitem a multiculturalidade presente dentro de uma sala de aula e que saibam se utilizar disso de forma positiva, visando o aprendizado de todos.

[...]

Ao tirar o foco da profissionalização [...] mantendo o caráter formativo, acreditamos que a educação musical dentro das escolas tem o potencial para

promover a consciência crítica e a emancipação dos sujeitos envolvidos. [...] Defendemos a necessidade do educador conhecer seus alunos, saber quem eles são e o que gostariam de aprender; para que os conteúdos ensinados possam ser escolhidos com mais compromisso e consciência; de modo que educador e educandos possam trabalhar juntos neste processo infinito de ensinar-e-aprender (SEVERINO, 2014, p. 131).

Oliveira (2011), ao tecer considerações sobre a sua investigação, testemunha que, embora muitas lutas se façam necessárias e sejam, por vezes, extenuantes, o exercício de uma prática docente que caminha no sentido da democratização e da criticidade é possível. Nas palavras da pesquisadora:

[...] é possível se tentar exercer uma prática educativa crítica e democrática, ainda que não se tenha o espaço e as condições ideais para isso e que o esforço de luta seja às vezes extenuante. [...] Sem, entretanto, deixar de reconhecer que essas possibilidades não dependem apenas do empenho individual dos professores, mas também de profundas e urgentes modificações nas políticas públicas educacionais, que viabilizem a construção de um projeto coletivo de transformação (OLIVEIRA, 2011, p. 153).

Ao examinar as pesquisas mencionadas, encontramos subsídios para fortalecer a investigação que nos propusemos a fazer, ampliando o entendimento do tema, confirmando a opção metodológica que consideramos mais pertinente para a investigação do problema e observamos limites e possibilidades da materialização de conceitos freireanos em sala de aula e também pudemos perceber que mais se aproximam de nossa proposta de investigação aquelas pesquisas cujo foco é a formação humanizadora no Ensino Superior. Todavia, a nossa pesquisa se diferencia dos estudos correlatos analisados, seja no que diz respeito ao objeto da pesquisa, que é a investigação de uma prática docente freireana, ao contexto em que se desenvolveu esse trabalho, focado na disciplina de Didática de um curso de graduação em Pedagogia no contexto de uma universidade de caráter comunitário e à metodologia adotada, como será exposto a seguir.

Apontamentos metodológicos

O eixo norteador desta tese é investigar uma prática docente na perspectiva da educação crítico-emancipatória no Ensino Superior. A pesquisa, de abordagem qualitativa, apresenta como objetivo geral analisar como se efetiva a prática docente

de um educador ²³ que se assume comprometido com a pedagogia crítico-emancipatória de Paulo Freire. Os objetivos específicos estão organizados em dois tópicos. São eles:

(a) identificar princípios e categorias freireanas presentes na prática do educador no Ensino Superior;

(b) demonstrar quais os limites e as possibilidades de uma prática docente freireana na formação inicial de professoras, no campo da didática.

A partir dos referenciais teóricos de Paulo Freire (1987, 1997, 1998, 2000, 2001, 2006, 2011), com a contribuição de autoras e autores que declaram ter suas práticas pautadas por princípios da pedagogia freireana, tais como: Ana Maria Saul (2013, 2014, 2015); Alexandre Saul (2015), Eliete Santiago (1990, 2011), Margarete Braga (2015) e Valter Giovedi (2012), foi analisada a práxis do educador no contexto do Ensino Superior.

A primeira etapa da pesquisa consistiu em revisão bibliográfica e tessitura de uma trama conceitual freireana, que envolve os conceitos: docência; participação; diálogo; conhecimento e “ser mais”. A segunda etapa compreendeu análise de documentos, observação participante e entrevistas. A pesquisa de campo foi realizada em uma universidade de caráter comunitário no município de Santos (SP). Compreendeu análise documental, observação ao longo do primeiro semestre de 2018 na disciplina de Fundamentos da Didática do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos (UniSantos) e entrevistas.

Os sujeitos desta pesquisa são formados por um docente da disciplina Fundamentos da Didática I, do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Católica de Santos (UniSantos); uma estudante de Pós-graduação em Educação na UniSantos, que foi matriculada como aluna especial e auxiliou na prática docente durante o semestre pesquisado e 16 discentes de graduação matriculadas como alunas regulares na disciplina. Pretende-se, com esta pesquisa, contribuir com a discussão da práxis docente no Ensino Superior, especificamente da prática docente que se funda nos pressupostos críticos libertadores da pedagogia freireana.

²³ O educador freireano, sujeito de nossa pesquisa, é mestre e doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, apresenta vasta produção acadêmica com aporte teórico em Freire e participa de grupos de pesquisa freireanos. Além disso, vem demonstrando coerência com os princípios da Pedagogia freireana por meio de sua práxis educativa.

Este estudo integra uma pesquisa nacional, sob responsabilidade da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, coordenada pela professora doutora Ana Maria Saul, intitulada: *O Pensamento de Paulo Freire na atualidade: análise de políticas e práticas*.

O amplo projeto é desenvolvido por 22 pesquisadores de nove estados brasileiros vinculados a 16 programas de pós-graduação das universidades: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Católica de Santos (UniSantos), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Paraná - Campus Litoral (UFPR), Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS) e Universidade Brasil. O locus de origem do projeto, que desde 2010 recebe apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), é a Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Os pesquisadores são assessorados por quatro consultores que atuam como professores da PUC/SP, UNICAMP, Universidade do Minho/PT e Universidade de Wisconsin-Madison/USA.

A pesquisa aqui apresentada pretende contribuir com a referência dessa rede que tem como objetivo “subsidiar a criação/recriação de políticas e práticas educativas na perspectiva crítico-emancipadora” (A. M. SAUL, 2014a). Para alcançar o objetivo proposto, buscaremos apoio na matriz de pensamento de Paulo Freire, enfatizando suas reflexões e propostas sobre a educação humanizadora e a democratização da educação.

Estruturamos a tese da seguinte forma: No primeiro capítulo, será elaborada a fundamentação teórica da investigação, quando apresentaremos a concepção de prática docente, na perspectiva de Paulo Freire. No segundo capítulo, discorreremos sobre os aspectos metodológicos utilizados para a realização da investigação. Na sequência, também apresentaremos o contexto e os sujeitos desta pesquisa. No terceiro capítulo, serão expostos os dados desta investigação e faremos uma análise crítica para avaliar a prática pesquisada. Por fim e sem a pretensão de esgotar o assunto, teceremos as nossas considerações a respeito da pesquisa.

CAPÍTULO I

1 PAULO FREIRE E A PRÁTICA DOCENTE

Nascido em Recife, capital de Pernambuco (PE), o brasileiro Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) tornou-se reconhecido mundialmente como um dos pensadores mais importantes da Educação no século XX. As importantes contribuições do educador e pesquisador Paulo Freire foram muito além da criação de um método de alfabetização de adultos e culminaram em uma teoria do conhecimento que rompe com as práticas acríticas e domesticadoras.

Em Freire, o ato de educar envolve fazer opção por valores, portanto, é político e não neutro. A concepção de conhecimento supera a lógica autoritária do que ele chama de “educação bancária”, ou seja, a educação pautada na transferência de saberes, segundo a qual docentes são especialistas em transferir conhecimento.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 33).

O necessário é que, subordinado, embora à prática “bancária”, o educando matenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora de aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de terem se tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Isto não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “problematizador” (FREIRE, 2007, p. 25).

Quando se reduz o ato de construir conhecimentos à mera transferência de um saber, perdem-se “algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente”. Como, por exemplo, “a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas essas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente!” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 13). Ao cercear a curiosidade, a criatividade e a criticidade do processo de ensino-aprendizagem, a educação bancária contribui para a formação de seres passivos, que abdicam do direito de pensar e, conseqüentemente, se submetem às imposições do mercado educacional. “Quando separamos o produzir conhecimento do conhecer o conhecimento existente”

universidades e escolas “se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 13). Esta questão crucial aparece de forma recorrente em algumas obras freireanas e consideramos fundamental que se faça a denúncia para desvelar a velha realidade opressora tão presente no cotidiano das instituições educacionais, que ora se apresenta mascarada de inovadora.

E o curioso nisso tudo é que, às vezes, os sabichões e as sabichonas que elaboram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar mas quase sempre deixam implícito em seu discurso, que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras. E a extravagância de uma tal expectativa está exatamente na contradição chocante entre o comportamento apassivado da professora, escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras (FREIRE, 1997, p. 12).

Em contraposição à “educação bancária”, a pedagogia dialógica e libertadora propõe processos de conscientização e transformação no sentido de uma educação crítica e democrática, que ultrapassa os muros da escola ou da universidade, e busca colaborar com os processos de equidade e com a promoção da justiça social. Humanizadora e libertadora, portanto, a pedagogia freireana apresenta dois ciclos distintos. No primeiro deles, as pessoas oprimidas “vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na páxis, com a sua transformação”. No segundo, “a pedagogia deixa de ser do oprimido”, quando a realidade se transforma, e passa a ser a pedagogia de mulheres e homens “em processo de permanente libertação” (FREIRE, 1987, p. 23).

Se, porém, a opção da educadora é democrática e a distância entre seu discurso e sua prática vem sendo cada vez menor, vive, em sua cotidianidade escolar, que submete sempre à sua análise crítica, a difícil mas possível e prazerosa experiência de falar aos educandos e com eles. Ela sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe (FREIRE, 1997, p. 59).

[...] se você é um professor engajado na educação libertadora, é que você dá seu testemunho de respeito pela liberdade, um testemunho a favor da democracia, a virtude de conviver com as diferenças e respeitá-las. No contexto da sala de aula, você dá todas essas provas, a prova da sua radicalidade, mas nunca de sectarismo. Mesmo assim, você sabe que a luta política para mudar a sociedade não acontece só dentro da escola, apesar de a escola ser parte da luta pela mudança. Assim, em última análise, a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder (FREIRE e SHOR, 1986, p. 27).

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (FREIRE e SHOR, 1986, p. 28).

As contribuições de Paulo Freire, que está entre os três teóricos mais citados do mundo, segundo pesquisa realizada pela London School of Economics (LSE)²⁴, permanecem atuais e são referências para pesquisadoras e pesquisadores que se dedicam aos estudos em diferentes campos de atuação nos mais diversos países²⁵. Entretanto, a prática da educação na perspectiva crítico-transformadora ainda é um desafio para a realidade educacional que se apresenta no Brasil e no mundo porque, conforme apontamos na introdução desta pesquisa com apoio em Burbules e Torres (2004), as atuais forças neoliberais da globalização têm privilegiado uma agenda educacional pautada nos mecanismos de administração do setor empresarial para realizar avaliações externas em larga escala, formar docentes, elaborar currículos e aplicar testes, como se houvessem perguntas pré-determinadas e respostas prontas.

No que concerne às políticas públicas de cunho neoliberal, aplicadas pelo atual Ministério da Educação (MEC) e pelo próximo Ministério que se anuncia com a eleição de um governo de extrema-direita, o que nos preocupa é como elas atingem as novas gerações nos seus aspectos ideológicos e econômicos pautados pela defesa do conservadorismo e do livre mercado. O primeiro aspecto é fundado na lógica autoritária combatida por Freire, conforme descrevemos anteriormente, e o segundo

²⁴Uma pesquisa realizada pela London School of Economics (LSE) identificou as publicações mais citadas no campo das ciências sociais (mais especificamente, Sociologia, Antropologia, Economia, Educação, Geografia, Linguística, Administração, Filosofia, Ciência Política e Psicologia) e “A pedagogia do oprimido”, de Paulo Freire, aparece como a terceira obra mais citada no mundo. Os resultados da pesquisa de Elliott Green foram publicizados no artigo “What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)?”, que está disponível em: <<http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>>.

A notícia foi amplamente divulgada por veículos de comunicação em 2016. Dentre eles: Nexo Jornal <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>>; Globo.com <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/so-um-livro-brasileiro-entra-no-top-100-de-universidades-de-lingua-inglesa.html>>; Revista Fórum <<https://www.revistaforum.com.br/livro-de-paulo-freire-e-o-unico-brasileiro-em-top-100-de-universidades-de-lingua-inglesa>>; Catraca Livre <<https://catracalivre.com.br/educacao/paulo-freire-esta-entre-os-tres-teoricos-mais-citados-no-mundo/>>; Hypness: <<https://www.hypness.com.br/2016/06/paulo-freire-e-terceiro-teorico-mais-citado-em-trabalhos-academicos-no-mundo/>>.

²⁵Conforme aponta Ana Maria Saul (2016), “a crescente publicação de suas obras, em dezenas de idiomas e a ampliação de fóruns, cátedras e centros de pesquisa criados para pesquisar e debater o legado freireano são indicações da grande vitalidade do seu pensamento”.

aspecto lança cada indivíduo à própria sorte por meio de mérito e esforço pessoal, desconsiderando as desigualdades estruturais que impactam nas oportunidades das pessoas.

Embora tais políticas públicas não se sustentem com o tempo, (FREITAS, 2018b), de que forma podem limitar a prática docente freireana? Quais são as possibilidades a serem exploradas para a reinvenção desse legado? Estas são algumas das questões que buscamos responder ao longo da pesquisa. Para tanto, consideramos importante explicitar a que prática docente estamos nos referindo.

1.1 Concepção de prática docente

A prática docente, objeto deste estudo, é compreendida como uma das dimensões da prática pedagógica, e está imbricada com as práticas discente e gestora. A partir dessa premissa, afirmamos com Souza (2009) que as expressões “prática pedagógica” e “prática docente” não são sinônimas²⁶, pois “a professora e o professor não têm prática pedagógica. Têm prática docente”. O autor nos convida à reflexão com o seguinte argumento:

[...] Não será atribuir demasiado peso à ação docente e esquecer que a contribuição à formação humana [...] é responsabilidade da agência formadora, portanto da instituição, e não apenas de um docente ou do conjunto de seus educadores? É mais: para a realização da ação do docente, supõem-se a ação do discente e a ação de produção do conhecimento ou o trabalho com os conteúdos. E, ainda, que esse processo acontece, quase sempre, no interior de uma instituição representada por seus gestores (SOUZA, 2009, p. 25-26).

Pensar a prática docente no contexto do Ensino Superior brasileiro nos remete a diferentes concepções, a depender dos referenciais teóricos que fundamentam as/os docentes e da posição ideológica que assumem, além das relações que mantêm com os contextos políticos-sociais. Abordaremos aqui a prática docente que não se resume à instrumentalização técnica, pois consideramos a dimensão política e social que envolve o fazer docente.

²⁶No livro *Prática pedagógica e formação de professores*, com autoria de João Francisco de Souza e organização de José Batista Neto e Eliete Santiago, temos clareza na distinção entre as práticas pedagógica e docente: “Muitos pesquisadores e pensadores da educação nos últimos quinze anos fizeram essa confusão: falam e escrevem sobre prática pedagógica do professor sem informar suficientemente sobre o que escrevem ou falam. A maioria dá por suposta ou compreendida a expressão. E a vincula à ação docente que, por mais importante que seja, não esgota a extensão da práxis pedagógica” (SOUZA, 2009).

Na docência temos um leque robusto que nos desafia ao enfrentamento e à tomada de consciência. O/A professor/a não se basta pelo domínio do conteúdo, mas, tão somente e verdadeiramente, por sua prática social. Esta prática se constitui num importante instrumento de organização contra-hegemônica para o enfrentamento à violação dos direitos humanos. (FELDMANN, MASETTO e SILVA, 2016, p.4)

Embates ideológicos também ocorrem na sala de aula, local onde se materializa a relação pedagógica. Nesse sentido, é impossível desconsiderarmos as relações de poder existentes na sociedade que, conseqüentemente, tocam a educação que está vinculada “aos conflitos em áreas econômicas, políticas e culturais mais amplas” (APPEL e BURAS, 2008). Por se tratar de uma prática contra-hegemônica²⁷, a docência fundamentada em pressupostos da pedagogia freireana é desenvolvida em meio a tensões e conflitos que emergem por meio do diálogo. Portanto, a educadora e o educador que se dispõem a trabalhar nesta perspectiva precisam ter fôlego para “nadar contra a corrente”, conforme adverte Freire no livro *Medo e Ousadia*:

Aqueles que obscureceram a realidade através da ideologia dominante, disseminando, multiplicando e reproduzindo a ideologia dominante, estão nadando a favor da corrente! Aqueles que desmistificam a tarefa de reprodução estão nadando contra a corrente! Nadar contra a corrente significa correr riscos e assumir riscos. Significa, também, esperar constantemente por uma punição. Sempre digo que os que nadam contra a corrente são os primeiros a ser punidos pela corrente e não podem esperar ganhar de presente fins de semana em praias tropicais! (FREIRE e SHOR, 1986, p. 29).

Essas disputas sociais envolvem forças assimétricas, em que claramente predomina uma ideologia conservadora, a serviço de uma casta cujo intento é a manutenção de um *status quo* de benesses e privilégios, com “grandes efeitos na educação e nas políticas da identidade e da cultura” (APPEL e BURAS, 2008). Assim, a inexistência de neutralidade também no campo educativo como um todo – e na prática docente, em especial - é uma realidade. Porém, tal fato não significa que a

²⁷Para tratar do conceito de hegemonia, recorreremos a Apple (2006, pp. 38-39) que traz argumentações de Raymond Williams: “A hegemonia supõe a existência de algo verdadeiramente total, não meramente secundário ou superestrutural [...], mas vivido em tal profundidade, saturando a sociedade de um modo tal e – como Gramsci observa - chegando a constituir o limite do senso comum para a maior parte das pessoas sob sua influência, que termina por corresponder à realidade da experiência social muito mais claramente do que qualquer noção derivada da fórmula ‘base e superestrutura’. Se a ideologia fosse apenas alguma noção abstrata imposta, se nossas ideias, suposições e hábitos sociais, políticos e culturais fossem meramente o resultado de determinada manipulação [...] seria muito mais fácil mudar a sociedade do que tem sido na prática. Essa noção de hegemonia como algo que satura profundamente a consciência de uma sociedade parece ser fundamental [...] enfatiza os fatos da dominação”.

reprodução da ideologia dominante aconteça de forma mecânica, porque as relações são dinâmicas e, por vezes, contraditórias.

A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo em sociedades altamente modernizadas, com classes dominantes realmente competentes e conscientes do papel da educação, ela é apenas reprodutora da ideologia daquelas classes. As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante (FREIRE, 1989, p. 16).

1.2 A prática docente de Paulo Freire e a reinvenção do legado da pedagogia freireana

A prática docente por uma educação libertadora prima pela construção horizontal de saberes, por meio do diálogo. Essa prática, fundamentada em Freire, é dialógica e transformadora porque assume compromisso com a humanização e com a autonomia a partir de uma educação que busca contribuir para transformar a sociedade autoritária, desigual e injusta em outra sociedade, mais democrática, solidária, ética e com equidade social. Ao assumir este compromisso, no entanto, é preciso que docentes reconheçam os limites e as possibilidades da educação que “sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Na terceira carta pedagógica, publicada no livro *Pedagogia da Indignação*, Paulo Freire enfatiza a questão:

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente com nossa opção (FREIRE, 2015, p. 77).

O ponto de partida – e não o ponto de chegada, como, de forma simplista e equivocada, afirmam alguns críticos que desconhecem as obras de Freire – da prática docente freireana são os conhecimentos trazidos por educandas e educandos. A partir dessa premissa, docentes e discentes aprendem em comunhão, embora existam diferenças de saberes, conforme salienta o autor em *Medo e Ousadia*:

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer (FREIRE e SHOR, 1986, p. 27).

A relação dialógica não tem o poder de criar uma igualdade impossível como essa. **O educador continua sendo diferente dos alunos, mas** – e esta é, para mim, a questão central – a diferença entre eles, **se o professor é democrático, se o seu sonho político é de libertação, é que ele não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne “antagônica”.** A diferença continua a existir! **Sou diferente dos alunos! Mas se sou democrático não posso permitir que esta diferença seja antagônica.** Se eles se tornam antagonistas, é porque me tornei autoritário (FREIRE e SHOR, 1986, p. 62, grifos nossos).

Num dado momento, os estudantes o testam. Estão tão condicionados pelos professores autoritários que, quando você chega e diz que nessa aula somos diferentes, que aqui temos o direito de pensar e fazer perguntas, de criticar – e não apenas direito, mas dever –, é possível que um dos estudantes (e isso é lindo) faça o primeiro teste! Poderá provocar fazendo alguma coisa que seria punida por um professor autoritário. Faz isso para saber se o que você disse é verdade. Se você pune aquele estudante, você não estava sendo honesto, realmente. Seu discurso não tinha valor algum. Mas se você não diz nada ao aluno, seu discurso também não tinha valor. Percebe como é difícil? (FREIRE e SHOR, 1986, p. 62).

O exercício entre autonomia e autoridade, bem como o respeito ao conhecimento de educandas e educandos para a construção de saberes serão retomados mais adiante, quando aprofundaremos o conceito “conhecimento” no bojo da pedagogia freireana. O que consideramos pertinente assinalar agora é que durante o processo de construção coletiva do conhecimento vai ocorrendo uma transformação que não se limita à sala de aula e abarca o contexto da sociedade, no qual a escola ou universidade está inserida.

Como assinala Freire:

Uma das características de uma posição séria, na educação libertadora, é, para mim, o estímulo à crítica que ultrapassa os muros da escola. Isto é, em última análise, ao criticar as escolas tradicionais, o que devemos criticar é o sistema capitalista que modelou essas escolas. A educação não criou as bases econômicas da sociedade. Não obstante, sendo modelada pela economia, a educação pode transformar-se numa força que influencia a vida econômica. Em termos dos limites da educação libertadora, devemos compreender o próprio subsistema da educação. Isto é, como se constitui ou se constrói a educação sistemática no quadro geral do desenvolvimento capitalista? Precisamos entender a natureza sistemática da educação para atuar eficientemente dentro do espaço das escolas (FREIRE e SHOR, 1986, p. 28).

Observe-se que a dimensão política da pedagogia freireana não se faz descolada da realidade social “pois além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político” (FREIRE, 1980, 1989, 1997, 2001, 2005). Diante dessa constatação, todas e todos têm a possibilidade de refletir sobre os próprios condicionamentos e desenvolver consciência crítica por meio de ações dialógicas quando docentes assumem, de fato, a politicidade da educação. Duas citações de

Freire, entre tantas outras que atravessam a sua obra ilustram, especialmente, a sua assertiva sobre a politicidade da educação:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. A favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (FREIRE, 2001, p. 25).

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais a alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p. 30).

Estudos demonstram que, no Brasil, seis homens detêm riqueza equivalente ao patrimônio de 100 milhões de pessoas mais pobres. Estima-se que a trabalhadora/ o trabalhador que ganha um salário mínimo levará 19 anos para receber o equivalente aos rendimentos de um super-rico em um único mês. Caso seja mantida a tendência dos últimos 20 anos, “mulheres receberão o mesmo salário que homens em 2047, enquanto negros terão equiparação de renda com brancos em 2089”. Estes dados foram apresentados pela Oxfam Brasil em setembro de 2017 no relatório “A distância que nos une”²⁸.

Como pontua o professor Mario Sergio Cortella no livro **A Escola e o Conhecimento**, “ainda não atingimos patamares mínimos de justiça social compatível com a riqueza produzida pelo Brasil e usufruída por uma minoria” (CORTELLA, 2006, p. 9). E a crise da educação, “inerente à vida nacional”, tornou-se “um projeto

²⁸A Oxfam Brasil integra um movimento global cujo objetivo é combater a pobreza, as desigualdades e as injustiças no mundo. Desde 2014, é membro da Confederação Oxfam que reúne 20 organizações em 94 países. No total, são cerca de 10 mil funcionários e 55 mil voluntários atuando pelo mundo. A missão da Oxfam Brasil é contribuir para a construção de um país justo, sustentável e solidário, combatendo as desigualdades (de renda, patrimônio, gênero e raça) para eliminar a pobreza. O relatório “A distância que nos une” pode ser baixado gratuitamente pelo endereço: <<https://www.oxfam.org.br/a-distancia-que-nos-une>>.

deliberado de exclusão e dominação social que precisa ser derrotado para não ficarmos permanentemente aprisionados no maniqueísmo mercantil ou na disfarçada delinquência estatal” (CORTELLA, 2006, p. 10). É justamente na luta contra as mais diversas formas de opressão e tentativas de desumanização que se insere a pedagogia freireana. Compreendemos com Freire (2015) que:

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (FREIRE, 2015, p. 48).

Nesse sentido, afirmamos com Margarete Braga (2015, p. 62) que o fazer docente freireano fundamentado na pedagogia humanizadora e libertadora possibilita a busca ‘pelo ser mais’ de mulheres e homens e “a dimensão ético-política da humanização” ganha expressão na autonomia, com “cor e sabor na prática pedagógica docente-discente” e demonstrações de “respeito aos saberes da experiência, gostos e linguagem dos/as estudantes em associação com os saberes eruditos, mediados pela materialidade do homem, da mulher e do mundo”.

A releitura da obra freireana nos chama atenção para a necessidade de reflexão constante sobre a própria prática com o objetivo de transformá-la. Ao assumirmos que as concepções e práticas educativas por vezes nos condicionam, mas não nos determinam, justamente por sermos mulheres e homens inacabados, seres em processo de formação, é que constatamos ser possível nos transformarmos e, conseqüentemente, contribuir para a transformação da realidade.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987, p. 19) enfatiza que por sermos “um corpo consciente”, ou seja, termos consciência de quem somos e do mundo em que vivemos, estabelecemos uma relação dialética entre os condicionamentos e a nossa liberdade. Ao descobrirem o anseio para se libertarem da opressão, mulheres e homens “sofrem uma dualidade que se instala na ‘interioridade’ do seu ser”. A luta se dá entre “se desalienarem” ou se manterem em estado de alienação, entre “seguirem prescrições ou terem opções”, entre “serem expectadores ou atores”, entre “atuarem ou terem a ilusão de que atuam [...]”. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo”. Com inspiração hegeliana, Freire adverte que não basta reconhecer as limitações do

falso sujeito, o falso “ser para si”, pois “somente superam a contradição em que se acham, quando o reconhecer-se oprimidos os engaja na luta por libertar-se”. Desse modo, Freire (1987) esclarece que:

Não basta saber-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria (Hegel) para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem à praxis libertadora (FREIRE, 1987, p. 19).

O mesmo se pode dizer ou afirmar com relação ao opressor, tomado individualmente, como pessoa. Descobrir-se na posição de opressor, mesmo que sofra por este fato, não é ainda solidarizar-se com os oprimidos. Solidarizar-se com estes é algo mais que prestar assistência a trinta ou a cem, mantendo-os atados, contudo, à mesma posição de dependência. Solidarizar-se não é ter a consciência de que explora e ‘racionalizar’ sua culpa paternalisticamente. A solidariedade, exigindo de quem se solidariza, que ‘assuma’ a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical (FREIRE, 1987, p. 19-20).

Nesse sentido, a ontologia freireana explicita a concepção de seres humanos a partir das relações estabelecidas “com” o mundo e “no” mundo. Em síntese, somos seres de ação-reflexão-ação. Ou seja, “mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente [...] e, assim, se tornam capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele” (FREIRE, 1982, p. 134). Estamos nos referindo à práxis. Este conceito vem sendo apresentando por autoras e autores com diferentes concepções ao longo do século. Não pretendemos nos debruçar sobre as tantas definições, tampouco nos alongar em uma delas. Não é o objetivo deste trabalho. Entretanto, com o intuito de elucidar o conceito nesta pesquisa, consideramos importante destacar a compreensão de práxis como ação intencional, ou atividade transformadora, que vem sendo construída historicamente. No dizer de Vázquez (1968, p.194), “a finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana”.

Assumimos que a práxis é fundante porque mulheres e homens interferem no mundo por meio da ação transformadora consciente. A práxis exclui tanto o materialismo ingênuo, ou seja, quando sujeito e objeto encontram-se em relação de exterioridade, quanto o idealismo que ignora os condicionamentos sociais da ação e reação para centrar-se no sujeito como ser isolado. Para Freire (1987, p. 21), a libertação da realidade opressora “exige [...] a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que só através da práxis autêntica, que não sendo ‘blá-blá-blá’, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo”. Portanto, em Freire, o conceito de práxis na educação está vinculado à libertação de seres humanos, por meio do diálogo, na

ação/reflexão/ação de mulheres e homens sobre a realidade com o objetivo de transformá-la. Desse modo, a práxis freireana nos remete a um conjunto de ações conscientes voltadas à transformação da realidade e da produção da história. É assim que Freire (1987), a exemplo de Vázquez (1968), elabora um conceito de práxis histórica e social.

1.3 Conceito de docência no centro de uma trama conceitual freireana

Dentre tantas possibilidades de análises e interpretações fundamentadas no referencial freireano, optamos por tecer uma *trama conceitual*²⁹ a partir do conceito “docência” e destacar sua articulação com “participação”, “diálogo”, “conhecimento” e “ser mais”. Respeitar a lógica interna da obra freireana para explicitar uma leitura possível da relação entre os conceitos foi um dos cuidados que tivemos durante a construção desta trama.

Por assumir “compromisso com a radicalidade do pensamento de Paulo Freire”, a trama conceitual freireana nos desafia a deixar explícitos os conceitos fundamentais capazes de demonstrar os limites, a viabilidade e a intencionalidade central do conceito a ser compreendido (A. M. Saul e A. Saul, 2013, 2017).

Tal articulação é viável devido ao caráter relacional do pensamento do autor, que nos “desafia a não olhar as palavras isoladamente, mas na moldura das tramas às quais elas se encontram imbricadas” (idem). É com esta acuidade visual que buscamos apresentar nossa compreensão dos conceitos e suas relações de interdependência, pois o rigor dialético das elaborações freireanas é intenso.

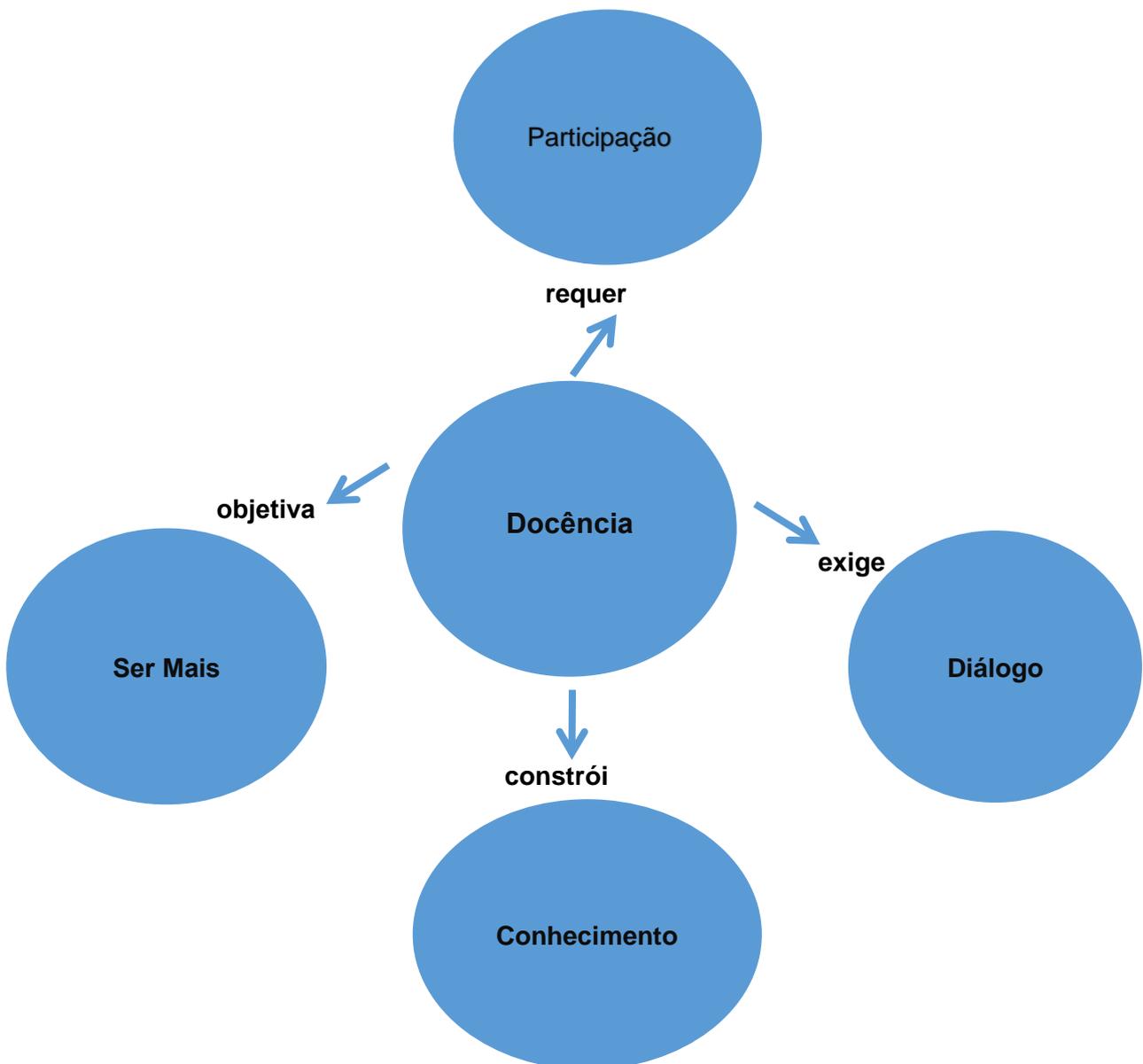
Nesse sentido, após a representação gráfica da trama conceitual freireana, serão elencadas algumas condições necessárias para a docência e, na sequência, se apresentará o desdobramento dessas condições para tecer a trama conceitual que dará sustentação à pesquisa.

Ainda que não exista uma sequência pré-determinada para a leitura das relações entre o conceito central e os periféricos da trama, sugerimos que se inicie a leitura pelo conceito “docência”, seguido por “participação”. Essa é a primeira relação

²⁹A Cátedra Paulo Freire da PUC-SP vem utilizando a prática de construção de tramas conceituais desde 2001 para trabalhar conceitos encontrados na obra de Paulo Freire. A trama conceitual freireana vai além da representação gráfica e organização de conceitos, pois faz conexões com a realidade e busca a explicação e/ou inspiração para ações de transformação dessa realidade. (A. M. SAUL e A. SAUL, 2013).

que estabelecemos entre um ensino que não pode estar dicotomizado de aprendizagem. Recomendamos a continuidade da leitura em sentido horário, salientando que a docência, na concepção freireana, pressupõe a construção e não a transmissão de conhecimentos, considerando que os saberes são sempre históricos e socialmente condicionados.

Figura 1: Trama conceitual freireana centrada na docência



Fonte: Elaboração da autora.

No primeiro volume do Dicionário Paulo Freire (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2008), o termo *docência* está vinculado ao termo *discência*. A intersecção entre eles

revela uma concepção que traz a impossibilidade de dicotomizar ensino-aprendizagem, pois na pedagogia freireana “tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes” (FREIRE; SHOR, 1986, p.46), conforme havíamos mencionado na seção 1.1.2.

[...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprender ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém (FREIRE, 1998, p. 25).

Essa concepção de docência, que Paulo Freire chega a nomear de “dodiscência”, tem como horizonte a humanização e reconhece que somos, mulheres e homens, seres inacabados e, conscientes de nosso inacabamento, de nossa inconclusão, seguimos com o permanente movimento de busca para “ser mais”, que é a nossa vocação ontológica (FREIRE, 2015).

A partir dessa compreensão, a docência é exercida com coragem e esperança (do verbo esperar) para possibilitar o rompimento com as práticas conservadoras e hegemônicas que prevalecem e ganham força na sociedade reprodutora de misoginia, machismo, racismo, xenofobia, homofobia, lesbofobia e toda espécie de discriminação. A prática docente freireana, portanto, requer a existência de coerência entre o discurso crítico às desigualdades que assolam o país e as ações dentro e fora da sala de aula.

Dentre as situações apontadas por Paulo Freire em suas obras, mencionamos algumas:

[...] Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 47).

Se realmente queremos reinventar a sociedade, para que as pessoas sejam cada vez mais livres, e mais criativas, esta nova sociedade deve ser criada por homens e por mulheres, não pode ser racista, não pode ser sexista. Mas essa é uma das coerências para as quais os revolucionários devem atentar em suas falas e ações. Por causa disso não podemos esperar a transformação revolucionária para superar o racismo e o sexismo. Devemos começar agora (FREIRE e SHOR, 1989, p. 102).

O conjunto da obra freireana reúne importantes reflexões sobre a prática docente, além de pressupostos considerados fundamentais para o exercício da

pedagogia crítico-emancipatória. Nos parágrafos que se seguem, destacaremos trechos do último livro publicado em vida por Paulo Freire. Lançado em 1996, ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***, a exemplo de outras obras freireanas, permanece atual e figura como referência bibliográfica no Brasil e em outros países.

O livro apresenta 27 saberes necessários à prática educativa e está organizado em três capítulos: *Não há docência sem discência*; *Ensinar não é transferir conhecimento* e *Ensinar é uma especificidade humana*. Considerado fundamental para quem atua ou pretende atuar na educação escolar a partir do paradigma do currículo crítico-emancipador, o livro oferece importantes contribuições acerca da Pedagogia. Logo na introdução, o autor afirma que não podemos “educadores e educandos [...] escapar à rigorosidade ética”. Mas, deixa claro que não se refere à “ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro” (FREIRE, 2007, p. 15). Mais adiante, prossegue:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na maneira discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. Não podemos basear nossa crítica a um autor na leitura feita por cima de uma ou outra de suas obras. Pior ainda tendo lido apenas a crítica de quem só leu a contracapa de um dos seus livros (FREIRE, 2007. p. 16).

Em suas “Primeiras Palavras”, Paulo Freire esclarece que “a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto” (FREIRE, 2007, p. 13). O autor também sublinha a responsabilidade ética de professoras e professores no exercício da docência, ou seja, da ética universal do ser humano, além de dialogar com quem está em processo de formação inicial na área.

No primeiro capítulo, Freire acrescenta que, embora o livro apresente saberes indispensáveis à docência crítica, alguns desses saberes são igualmente necessários à docência conservadora porque são demandados pela prática educativa, independentemente da opção política da educadora ou do educador. No decorrer da leitura, têm-se a oportunidade de identificar a quem corresponde este ou aquele saber referido.

Diz Freire:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 2007, p. 24).

Ainda no primeiro capítulo, Paulo Freire retoma a importância de nos reconhecermos, de reconhecermos a nossa historicidade e não dissociarmos docência/discência/pesquisa no ciclo gnosiológico por considerar fundamental que além de conhecermos o conhecimento já existente devamos estar abertos à produção de conhecimentos que ainda não existem. Os estratos, a seguir, selecionados da Pedagogia da Autonomia, ilustram bem as proposições sobre o ciclo gnosiológico.

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “docência” – docência-discência – e a pesquisa, indistotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2007, p. 28).

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2007, p. 29).

No segundo capítulo do livro, as exigências do ensinar referem-se à: construção de conhecimentos, reconhecimento do inacabamento dos seres, respeito à autonomia discente, bom senso, humildade, tolerância, luta em defesa dos direitos de docentes, apreensão da realidade, alegria, esperança, mudança como possibilidade e curiosidade. Selecionamos algumas citações que exemplificam diferenças entre a postura docente autoritária, que desrespeita a autonomia discente, e a postura docente com autoridade, que respeita a liberdade discente sem se tornar licenciosa:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. (FREIRE, 2007, p.42)

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2007, p.60).

É o meu bom-senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade (FREIRE, 2007, p. 61).

O terceiro e último capítulo de *Pedagogia da Autonomia* provoca reflexões sobre a prática docente acerca de segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, educação como intervenção no mundo, liberdade, autoridade, consciência, escuta, educação reconhecida como ideológica, disponibilidade ao diálogo e afetividade. São questões muito presentes em toda obra freireana e algumas delas serão retomadas nos conceitos a seguir. Destacamos aqui algumas citações:

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (FREIRE, 2007, p. 94).

A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades democráticas se abrem na escola (FREIRE, 2007, p. 94).

Para romper com as amarras da docência conservadora, por vezes arcaica, e assumir uma postura mais progressista se faz necessária a formação permanente, que concilia teoria e prática; possibilita a construção coletiva de conhecimentos; desmistifica a ideia de docentes como seres iluminados que detêm a exclusividade do saber; respeita e considera a importância dos saberes discentes; problematiza os conhecimentos com criticidade e promove diálogos, com a participação de todas e todos em busca do “ser mais”.

Com o desafio de compreender a docência, dando destaque ao caráter relacional do pensamento freireano, prosseguiremos na explicitação dos conceitos que compõem a trama conceitual freireana construída a partir do referencial desta pesquisa.

1.3.1 Docência requer participação

Compreendemos o conceito “participação” como uma prática que nos possibilita ir além da presença concedida por alguém em determinado momento e exercitar a responsabilidade de fazer opções e tomar decisões. “A participação crítica e democrática” de estudantes “no ato de conhecimento de que são também sujeitos” (FREIRE, 1989, p. 23) faz oposição às tentativas de manipulação e às práticas espontaneístas. Para que essa participação consciente ocorra, é imprescindível que a compreensão crítica da realidade seja exercitada na prática de se pensar a prática.

Em “Política e Educação”, Paulo Freire (2007, p. 74) destaca que a participação “enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativa-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso”. Nesse sentido, estimular a participação discente é um processo que nos desafia a romper com os condicionamentos do autoritarismo sem cair na licenciabilidade. Em diálogo com Ira Shor no livro “Medo e Ousadia: O cotidiano do professor”, Freire argumenta sobre a responsabilidade docente nesse processo e enfatiza como é imprescindível aprender/ensinar sobre participação, participando:

Em algumas situações, em algumas circunstâncias, o objetivo democrático da educação libertadora pode levar à irresponsabilidade, se os estudantes a percebem como se esperássemos menos deles. O educador responsável tem que ser, pelo menos, seis pessoas: um professor, liderando como professor e aprendendo como aluno, criando um clima aberto em muitos sentidos, mas nunca, repito, nunca, um clima de *laissez-faire*, *laissez-aller*, mas, pelo contrário, um clima democrático sim. Assim, ao fazer isto, os estudantes começam a aprender de forma diferente. Eles realmente aprendem a participar. Mas o que é impossível é ensinar participação sem participação! É impossível só falar em participação sem experimentá-la. Não podemos aprender a nadar nesta sala. Temos de ir até a água. Democracia é a mesma coisa: aprende-se democracia fazendo democracia, mas com limites (FREIRE e SHOR, 1986, p. 60).

Por conseguinte, a prática da participação demanda exercício permanente para que as decisões tomadas de forma coletiva, em ambiente democrático, não desconsiderem as questões individuais. Desse modo, é preciso desenvolver condições concretas para as/os estudantes perceberem-se sujeitos históricos e atuarem de forma ativa nos processos de decisão. Como podemos observar no estrato a seguir:

[...] não sou contra um currículo ou um programa, mas apenas contra a maneira autoritária e elitista de organizar os cursos. Defendo a participação crítica dos alunos na própria educação, você percebe? Eles têm o direito de

participar, e eu não tenho o direito de dizer isso porque eles rejeitam a participação, então assumo a posição de lhes dar a formação totalmente. Não! Tenho que reconhecer que os alunos não podem entender seus próprios direitos, porque estão tão ideologizados que rejeitam sua própria liberdade, seu próprio desenvolvimento crítico, dado o currículo tradicional. Então, tenho que aprender com eles, como ir além desses limites, além da rejeição de seus direitos (FREIRE e SHOR, 1986, p. 70).

Ira Shor, prossegue no diálogo com Freire, e problematiza alguns preconceitos presentes na vida social e, conseqüentemente, na educação: sexismo e racismo. O testemunho dele apresenta aspectos importantes para que docentes possam pensar e repensar como se dá a participação de mulheres e negros em sala de aula e o que podem fazer para estimular a voz dessas pessoas que são historicamente oprimidas. Destacaremos alguns trechos com o convite para incluirmos a população LGBT nessa reflexão, fazendo um exercício mental a partir da fala de Shor sobre a necessidade de enfrentamento à homofobia e à lesbofobia, que juntamente com o machismo e o racismo estruturam a sociedade atual:

Tenho observado, em minhas aulas, que os homens interrompem as mulheres que estão falando, mas as mulheres não interrompem os homens. De maneira geral, as mulheres não conseguem terminar suas falas, quando um homem quer falar. Algumas mulheres insistem no seu direito de terminar, mas a maioria está acostumada a ceder quando um homem começa a falar, mesmo que ele as interrompa. Quando vejo que isto acontece e que as mulheres não terminaram sua exposição, interrompo o homem. Digo-lhe que a aluna não terminou. Acrescento que tanto os homens como as mulheres têm o direito de terminar de falar sem ser interrompidas. Isto é uma novidade para os alunos – que os homens estão violando uma regra democrática, segundo a qual tanto os homens como as mulheres têm direitos iguais na discussão (FREIRE e SHOR, 1986, p. 100).

[...] Não permito que os homens interrompam prematuramente os comentários de uma mulher, mas também faço um esforço para que eles participem da conversa, quando uma mulher termina, para convidá-la a dizer algo mais. Este problema do discurso sexista coexiste com expressões temáticas do sexismo que são feitas na sala de aula – que as mulheres não têm o direito de fazer trabalhos “de homens”, tais como ser bombeiros ou motoristas de caminhão; que as mulheres não devem ganhar a mesma coisa que um homem pelo mesmo tipo de trabalho porque o homem tem que sustentar a família; e que a violência sexual é aprazível, que os homens têm o direito de ser promíscuos, mas as mulheres não, pensamentos com os quais lidamos enquanto objetos de estudo crítico.

[...] O que quero levantar aqui é a questão do sexismo na própria natureza do discurso, não só nas afirmações ou expressões ideológicas. Tenho preocupações semelhantes com a questão do racismo. A minoria não branca, na minha faculdade, é desproporcionalmente silenciosa em classe, e numericamente inferior aos brancos, numa área que tem uma reputação de ter más relações raciais.

[...] Assim, faço um esforço especial para estimular os não brancos a entrarem no diálogo e a alongarem seus comentários, assim como falo a respeito das questões racistas e dos comentários racistas quando eles surgem em aula, trazendo histórias e artigos sobre este tema. De maneira geral, tem sido mais

difícil para os não brancos se manifestarem, na minha faculdade, do que para as mulheres (FREIRE e SHOR, 1986, p 101).

Embora tenham ocorrido em território americano, as situações descritas por Ira Shor poderiam acontecer em universidades brasileiras porque, conforme afirma Freire, a sociedade brasileira é racista e machista. “Dizer que não temos racismo no Brasil ou é ingenuidade, ou esperteza, mas não é realismo. Somos uma sociedade fortemente machista e não marxista”, (FREIRE e SHOR, 1986, p. 101). E a sala de aula reflete as características de uma sociedade que não oferece igualdade de oportunidades a todas e todos, já que as condições individuais são muito diversas e, por vezes, perversas.

Portanto, é contraditória e incoerente a prática educativa “que se pretende progressista” mas segue modelos “rígidos, verticais”, sem espaço para curiosidade, dúvidas, críticas, sugestões e “presença viva, com voz, de professores e professoras que devam estar submissos aos pacotes; dos estudantes, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar” (FREIRE, 2007, p. 74). Para que a participação ocorra, de fato, em sala de aula é imprescindível a construção de relações dialógicas.

1.3.2 Docência exige diálogo

Conceito central na obra freireana, o diálogo vai além da fundamentação das ações pedagógicas. É parte da natureza histórica humana. Seleccionamos algumas citações do autor, que dedica o terceiro capítulo de *Pedagogia do Oprimido* à dialogicidade:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 45).

Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objetivo cognoscível que os mediatiza (FREIRE, 1987, p. 47).

Daí que, para esta concepção com prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontre com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno

do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 47).

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores (FREIRE, 1987, p. 50).

Em Freire, o conceito de diálogo também está diretamente relacionado a outros conceitos. Nesse sentido, requer, exige e possibilita: “saber escutar; humildade; tolerância; respeito ao conhecimento do educando; amorosidade; confiança; curiosidade epistemológica; criticidade; construção coletiva do conhecimento; emancipação e transformação social” (RAMACCIOTTI, 2010, p. 24).

Saber escutar, para Freire (1996), significa ir além da capacidade auditiva e não se limita a ser ou parecer cordial, mas a disponibilidade de abertura à fala de outra pessoa. Contempla-se a disciplina do silêncio assumida com rigor por quem fala e escuta sem diminuir o direito ao exercício da discordância e do posicionamento. Em Pedagogia da autonomia, Freire afirma que “ensinar exige escutar” e, o primeiro sinal dessa condição, é a demonstração da capacidade de controlar a fala, que é um direito, e “o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo” (FREIRE, 1996, p. 44).

Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral, quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos, quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias (FREIRE, 1989, p. 17).

Nesta concepção, a escuta requer humildade, tolerância e não exime docentes das responsabilidades diante de discentes. “Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora” (FREIRE, 2006, p. 18). Cabe à/ao docente sistematizar as contribuições do grupo em clima de respeito, amorosidade e confiança, clima esse que é construído por meio do diálogo e possibilita a superação de saberes, e não a ruptura, a partir da curiosidade que vai se tornando mais crítica. “Ao critica-se, tornando-se então, [...] curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão” (FREIRE, 1996, p. 15).

A prática dialógica é um caminho para a construção do conhecimento, sustentado na intencionalidade, que integra a natureza histórica de mulheres e homens. Consideramos importante enfatizar que não se trata de bate-papo, nem tática para estabelecer relações de amizade, método, tampouco técnica para obter resultados. Desse modo, “o ato de dialogar vai além da troca de ideias por meio de palavras, pois o diálogo que não encaminha para a transformação não é diálogo, e sim mera verborragia” (RAMACCIOTTI, 2010). Por meio da prática dialógica, podemos refletir sobre o que já sabemos para ampliar esses saberes e atuar com criticidade no sentido de transformar a realidade e contribuir com a promoção da justiça social.

1.3.3 Docência constrói conhecimento

Na pedagogia freireana, o ato de conhecer é político porque não se limita à descrição do mundo. Busca interpretar para transformar. Por outro lado, a concepção bancária de educação (FREIRE, 1987, p. 40) não constrói conhecimento pelo fato de estudantes não serem provocados a conhecer, “mas a memorizar o conteúdo narrado” por educadoras e educadores. Dessa forma, “não realizam nenhum ato cognoscitivo”, pois o objeto de conhecimento é exclusividade docente e não mediatizador da reflexão crítica de estudantes e professoras/es.

O educador que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis, será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como um processo de busca (FREIRE, 1987, p. 34).

Em contraposição, a pedagogia fundamentada em Freire concebe docentes e discentes como sujeitos do processo, que desvelam a realidade para nela intervir. Esta concepção está atrelada à inconclusão de mulheres e homens e à consciência desse inacabamento, constituindo um argumento filosófico, existencial e ontológico, na definição do processo de ensino-aprendizagem como uma atividade permanente.

É neste sentido que entre nós, mulheres e homens, a *adaptação* é um momento apenas do processo de *intervenção* no mundo. É nisso que se funda a diferença primordial entre *condicionamento* e *determinação*. Só é possível, inclusive, falar em ética se há escolha que advém da capacidade de comparar, se há responsabilidade assumida (FREIRE, 2015, p. 64).

Em outras palavras, a concepção de sujeito em Freire não é a de objeto a ser formado pela docência, mas a de sujeito histórico, inacabado, cuja presença no mundo não deve ser a de adaptação, mas de inserção no mundo para nele intervir. Nessa abordagem, “não existe ensinar sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 1998, p. 26). Essa unidade dialética ensino-aprendizagem é crítica, problematizadora e libertadora. Exercita a humildade docente e possibilita o desenvolvimento da autonomia discente.

A docência fundamentada na pedagogia crítico-emancipatória demanda intencionalidade no processo de busca de conhecimento. O propósito é intervir e transformar a realidade. A partir dessa premissa, docentes partem dos saberes discentes para construir novos conhecimentos, por meio do diálogo, na unidade dialética teoria/prática em direção de uma sociedade democrática, justa e solidária.

[...] O (a) professor (a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora re-conhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o (a) professor (a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do (a) professor (a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender (FREIRE, 2006, p. 81).

O ato de conhecer compreende uma dimensão individual e outra coletiva. A dimensão individual envolve um processo de subjetividades e questões pessoais estabelecidas na relação com o referencial teórico que auxilia na elucidação do objeto de estudo e no entendimento que se constrói a partir da experiência individual. É o momento de fazer a preparação para conhecer e recorrer a instrumentos de trabalho, como dicionários e artigos, com o cuidado de não “passear” sobre as palavras porque ler um texto demanda seriedade, exige paciência, tempo, sensibilidade e rigorosidade metódica.

Ler, enquanto estudo, é um processo difícil, até penoso, às vezes, mas sempre prazeroso também. Implica que o (a) leitor (a) se adentre na intimidade do texto para apreender sua mais profunda significação. Quanto mais fazemos este exercício disciplinadamente, vencendo todo desejo de fuga da leitura, tanto mais nos preparamos para tornar futuras leituras menos difíceis (FREIRE, 2006, p. 76).

A dimensão coletiva é o momento da dialogicidade, da partilha do que se compreendeu individualmente. É quando se constrói a compreensão do objeto a partir de pontos de vista diferentes, gerando o conhecimento social.

Ao nos comunicarmos, no processo de conhecimento da realidade que transformamos, comunicamos e sabemos socialmente, apesar de o processo de comunicação, de conhecimento, de mudança, ter uma dimensão individual. Mas o aspecto individual não é suficiente para explicar o processo. Conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais. [...] O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE e SHOR, 1986, p. 65).

Dessa forma, compreendemos o conhecimento, em Freire, como uma construção que se dá em uma relação horizontal. Embora exista um aspecto individual no processo de conhecer, é no coletivo, por meio do diálogo, que construímos e produzimos conhecimento para interferir na realidade.

1.3.4 Docência objetiva “ser mais”

Ao nos debruçarmos sobre a leitura da obra de Paulo Freire constatamos que uma das preocupações centrais está relacionada à historicidade humana. A concepção de mundo consta como possibilidade em oposição à concepção determinista, fatalista, mecanicista da realidade. O autor também critica as tentativas de se atribuir uma consciência pura ao ser humano, como se fosse exclusividade do indivíduo a responsabilidade pelo que acontece no mundo. Freire defende, portanto, que o ser humano não é mero objeto das circunstâncias (determinismo) tampouco sujeito que tudo pode a despeito da conjuntura (subjetivismo).

O determinismo conduz ao fatalismo e o subjetivismo, ao individualismo. Tal concepção está presente nas teorias de autoajuda, que pregam a resolução de problemas através da fé e de pensamentos positivos, nos remetendo à simplificação de problemas e à culpabilização individual por questões complexas que envolvem o coletivo. Em um trecho do livro “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire se reporta ao processo de humanização para questionar tanto o determinismo quanto o subjetivismo:

É importante insistir em que, ao falar do “ser mais” ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí que insista também em que esta “vocação”, em lugar de ser algo a priori da *história* e, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história. Por outro lado, a briga por ela, os meios de levá-la a cabo, históricos também, além de variar de espaço-tempo a espaço-tempo, demandam, indiscutivelmente, a assunção de uma utopia. A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos (FREIRE, 2006, p. 99).

A busca pelo “ser mais” não nos limita ao “só ser” e traz em si a característica de educabilidade que nós, mulheres e homens, temos por sermos seres inacabados, inconclusos, e incompletos por natureza. Dito de outra maneira, é a nossa natureza humana que nos permite superar determinado conhecimento e as condições presentes por meio do processo educativo.

A categoria “ser mais” encontra-se situada na obra de Freire como um conceito, chave para sua concepção de ser humano. Como tal, articula-se com outros conceitos definidores da visão antropológica, sócio-política e histórica de Freire, tais como, “inédito viável”, “inacabamento” e “possibilidade histórica”. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire concebe “ser mais” como desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização (STRECK; REDIN e ZITKOSKI, 2008, p. 380).

Essa característica se realiza na própria busca do ser mais através da qual o ser humano luta pela liberdade e se aventura curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, vemos que esse movimento de busca só se justifica quando se dirige à humanização.

Essa busca do ser mais, porém, 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, 2016 p. 129).

Em *Política e Educação*, Freire (2007, p.14-15) enfatiza que a vocação para o “ser mais” não se realiza em situações de extrema necessidade material e demanda a possibilidade de decisão, o exercício da autonomia. Demanda também o envolvimento permanente no domínio político para refazer “as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. A vocação para o ser mais [...] precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce” (FREIRE, 2007).

A distorção da vocação do “ser mais” é a desumanização. Por isso, Freire afirma que “toda prática, pedagógica ou não, que trabalhe contra este núcleo da natureza humana é imoral” (FREIRE, 2007, p.15). Para que a educação humanizadora se concretize, é preciso superar as “situações-limites” em que mulheres e homens encontram-se quase coisificados.

A reflexão que fizemos a partir de uma trama conceitual freireana tem no centro a “docência” e será a referência conceitual para coleta e análise de dados desta tese.

CAPÍTULO II

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Ensino porque busco, porque indaguei, porque 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, 2007, p. 29).

Na epígrafe acima, Paulo Freire expressa a sua concepção de investigação como um constante processo de análise, reflexão e intervenção, que assume caráter educativo, político e propositivo. Esse permanente movimento de busca é impulsionado pela curiosidade humana que caminha para, de um lado, conhecer o que já existe a respeito de um objeto de conhecimento e, de outro lado, construir um novo conhecimento que supere o anterior.

Tema recorrente na obra freireana, a curiosidade é concebida como uma necessidade ontológica que evidencia a existência humana. É a curiosidade que nos move a perguntar, questionar, criar hipóteses, conhecer e produzir novos conhecimentos. “[...] Curiosidade que só tem quem, sabendo que sabe, sabe que sabe pouco e que precisa e pode saber mais” (FREIRE, 2005, p. 189). No livro **O caminho se faz caminhando**, Paulo Freire sublinha a importância de “no processo de fazer o caminho” estarmos “conscientes sobre nosso próprio processo de fazer o caminho e [...] deixá-lo claro a quem nos vai ler” (FREIRE e HORTON, 2002, p. 38).

Com a intenção de explicitar as razões que fundamentam o nosso percurso, apresentaremos, neste capítulo, o caminho metodológico que elegemos para o desenvolvimento da investigação. Fundamentada em Paulo Freire, esta pesquisa é considerada um processo no qual a pesquisadora se movimenta com vigilância epistemológica.

No dizer de Bachelard, “vigilância epistemológica” significa a não aceitação dos “procedimentos metodológicos” como algo pronto. Pelo contrário, demanda reelaboração conforme o objeto da pesquisa e o contexto histórico (FREIRE, GADOTTI e GUIMARÃES, 1995). Nesse sentido, compreendemos o conhecimento da realidade como algo que vai além da transposição e “consiste na complexa reflexão crítica que se dá a partir de um conhecimento acumulado e que irá gerar uma síntese, o concreto pensado” (LIMA e MIOTO, 2007, *apud* QUIROGA, 1991).

Entretanto, consideramos importante ressaltar que a opção pelo caminho

metodológico vai além da dimensão epistemológica ou pedagógica, pois também se trata de uma opção política. Reconhecer os sujeitos que integram a pesquisa como pessoas ativas é uma opção política, pois as identifica como seres dotados de conhecimento. Na explicação de Freire (1986, p. 35) “[...] se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa”.

Compartilhamos da concepção de Freire e, portanto, reconhecemos a pesquisa como uma atividade humana e social que, conseqüentemente, está imbuída de princípios e valores que possibilitam a construção e reelaboração de conhecimentos na direção de compreender e transformar a realidade.

Diante do exposto, apresentamos, no presente capítulo, a descrição e a justificativa dos caminhos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa, bem como informações acerca da instituição pesquisada e perfis dos sujeitos participantes, a partir das apresentações pessoais no primeiro dia de aula e dos memoriais redigidos pelas próprias estudantes, como uma atividade solicitada pelo professor.

Ressaltamos que os nomes das estudantes foram modificados para respeitar a privacidade de suas respectivas identidades.

2.1 Abordagem qualitativa da pesquisa

Neste estudo, trabalhamos com abordagem qualitativa e assumimos a dialogicidade e o antidogmatismo como princípios metodológicos. Na pesquisa de campo, optamos pela realização de estudo de caso que inclui como procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica sobre os principais temas da pesquisa, análise de documentos produzidos pela universidade pesquisada e de dissertações e teses que se aproximam do nosso objeto de estudo (estudos correlatos), entrevistas e observação de aulas.

Utilizamos os pressupostos da pesquisa qualitativa nesta investigação, pois buscamos “[...] interpretar o sentido dos eventos a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28). Esta abordagem, conforme Lüdke e André (1986), supõe contato direto entre a pesquisadora, os sujeitos participantes e o contexto da pesquisa. Desse modo, o trabalho com a abordagem

qualitativa requer atenção para descrever pessoas, circunstâncias e acontecimentos de forma complexa e contextualizada.

Com Chizzotti (2006, p. 28), observamos que “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Nesse sentido, o trabalho não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis. Quem realiza pesquisa qualitativa contesta “a neutralidade científica do discurso positivista”, além de vincular a “investigação com os problemas ético-político e sociais” e assumir compromisso “com a prática, com a emancipação humana e a transformação social” (CHIZZOTTI, 2006, p. 53). A escolha dessa abordagem, portanto, supõe a superação dos pressupostos do modelo positivista de investigação.

Ao assumir a abordagem qualitativa, optamos pela realização de um estudo de caso por considerar esta modalidade de investigação a mais adequada para caminhar em direção ao que nos propusemos a fazer: investigar uma situação específica, ou seja, um fenômeno particular no âmbito das ciências humanas e educacionais.

2.2 O estudo de caso

Sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa, realizamos análise bibliográfica a partir de autoras e autores que são referência na área. André (2005), Chizzotti (2006), Yin (2001) e Ludke e André (2013) apontam alguns caminhos para estudos de caso na educação, nos auxiliando na busca de uma interpretação real do contexto da pesquisa com a intenção de retratar a realidade estudada com profundidade. Buscar fontes de informação variadas é um imperativo. Diferentes pontos de vista presentes em uma situação social podem ser representados pelo estudo de caso, por meio da descrição de relatos que primem por uma linguagem acessível.

Desse modo, a pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso permite investigar um fenômeno contemporâneo que ocorre em um contexto específico, lançando um olhar crítico sobre os problemas da sociedade atual e os submetendo a uma criteriosa análise das evidências. Essas fontes de evidências convergem em formato de triângulo: referências teóricas, coleta de dados e análise de dados (YIN, 2001).

Utilizamos a metodologia de estudo de caso com a intenção de esclarecer como se concretiza a recriação da pedagogia problematizadora e dos princípios freireanos no contexto investigado, considerando-se seus condicionantes e limitações. A respeito da caracterização de estudo de caso, Robert K. Yin (2001) escreve:

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos [...] O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências (documentos, artefatos, entrevistas e observações) além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. Além disso, em algumas situações, como na observação participante, pode haver manipulação informal (YIN, 2001, p. 17).

Bassey (2003, apud André, 2005) ressalta os três procedimentos de coleta de dados neste tipo de pesquisa: ler documentos, observar e fazer perguntas. Inicia-se a análise sistemática dos dados e de elaboração do relatório quando a coleta de dados já está em vias de ser concluída. Com o material coletado organizado, segue-se para a leitura e releitura desse material para dar início ao processo de categorização dos dados. Compreendemos que essa descrição precisa contribuir com a construção do conhecimento, além de articular os aportes teóricos do estudo com os dados coletados e, inclusive, com estudos correlatos que nos ajudam a superar a mera descrição.

Quem opta pelo estudo de caso também se expõe aos riscos que estão presentes em outras pesquisas. Chizzotti (2006, p. 138) recomenda a elaboração de “um plano bem concertado de estudo de caso para prevenir possíveis equívocos subjetivos e evitar o viés analítico e as convicções meramente emocionais”. Entretanto, André (2005) salienta que o plano começa muito incipiente e “vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança”. A autora afirma que o ponto inicial é a problemática, “que pode ser traduzida em uma série de questões, em pontos críticos ou em hipóteses provisórias”. Essa problemática pode ser encontrada na literatura voltada ao tema ou decorrer de uma inquietação da prática profissional ou, ainda, “nascer de uma demanda externa, como a pesquisa avaliativa” (ANDRÉ, 2005, p. 48).

O processo de investigação envolve negociação constante entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados. André (2005, p. 60) explica que “as negociações [...] dizem respeito à acuidade e relevância daquilo que é selecionado para apresentação” bem como “o conteúdo das informações, isto é, o que pode ou não e o que deve ou não ser tornado público”. No que diz respeito à fidedignidade da pesquisa, a autora afirma que, embora exista o pressuposto de que a reconstrução da realidade apresentada pela pesquisadora não é a única correta ou possível, é preciso oferecer “elementos suficientes (provas, indícios) de modo que o leitor possa julgar a credibilidade do relato e a pertinência das interpretações” (ANDRÉ, 2005, p.61).

Durante o processo desta investigação³⁰, prosseguimos com estudos teóricos e trabalho de campo, de forma simultânea. A partir dos estudos teóricos, construímos um quadro de referência teórico, composto por conceitos da pedagogia de Paulo Freire, que compuseram a tessitura de uma trama conceitual freireana. A partir dessa trama, selecionamos os procedimentos e instrumentos para o registro e organização da produção e análise dos dados.

Nas seções que se seguem, apresentaremos como foi realizada a pesquisa de campo, quem são os sujeitos participantes desta investigação e quais foram os procedimentos e instrumentos para o registro da produção dos dados.

2.3 O contexto da pesquisa

A Universidade Católica de Santos (UniSantos) foi o lócus escolhido para essa pesquisa. Ela é reconhecida e qualificada como Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), conforme a portaria nº 384, da Secretaria de Regulamentação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, publicada no dia 27 maio de 2015. Localizada no município de Santos (SP), a instituição teve início em 1951, quando foi fundada a Sociedade Visconde de São Leopoldo. Em 1986, foi reconhecida pelo Ministério da Educação, tornando-se a primeira universidade da Baixada Santista. “A universidade é uma instituição eminentemente comunitária,

³⁰ O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), obteve o número 91747118.7.0000.5482 e obteve parecer favorável. Os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a utilização e divulgação dos dados produzidos.

empenhada na construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais democrática” (LIMA, 1999, p. 29).

No *website* da UniSantos, a página de Pedagogia registra o histórico do curso de graduação da seguinte forma:

O Curso de Pedagogia da Católica de Santos prepara o aluno para atuar na gestão pedagógica e administrativa, no âmbito escolar. Qualifica também para o trabalho em instituições não escolares e não formais. Faz parte desta formação profissional a experiência investigativa visando à reflexão acerca de aspectos políticos e culturais da ação educativa [...] O Curso de PEDAGOGIA conta com uma proposta que garante o trabalho interdisciplinar, buscando a articulação entre os docentes e os grupos de pesquisa do Programa de Mestrado em Educação [...] Na Católica de Santos, o aluno tem a oportunidade de fazer estágio profissional em escolas de Educação Básica, das redes pública e privada, estágios comunitários/sociais junto ao Centro Cidadão da Católica de Santos e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) (PEDAGOGIA, 2018) ³¹.

Chegou-se à escolha da prática docente por meio de uma pesquisa preliminar, de caráter exploratório, realizada com professoras ³² do Ensino Fundamental na Baixada Santista, quando ainda pretendíamos pesquisar este segmento, conforme foi explicitado na apresentação desta tese. As professoras pesquisadas fizeram referência um docente trabalhando na UniSantos que atuava coerentemente com a pedagogia freireana. O fato de a pesquisadora ter cursado a graduação na mesma instituição não facilitou a aproximação da mesma com o campo de estudo.

Há 20 anos, quando a pesquisadora era estudante de Comunicação Social na UniSantos, a então coordenadora do Núcleo de Extensão Comunitária (NEC), professora Carmen Lydia Dias Carvalho Lima ³³ expressava a intencionalidade das ações promovidas pela instituição, tomando como referência inspirações da pedagogia freireana. Conforme Lima (1999):

Acreditamos na universidade com uma função educadora extraordinária, muito ampla, que extrapola a simples formação de profissionais; que contribui com o conhecimento para toda sociedade, independentemente de quem participa, ou não, de suas salas de aulas.
[...]

³¹ Disponível em: < <https://www.unisantos.br/graduacao/pedagogia/>>. Acesso em: 18 fe. 2018.

³² Essas professoras foram estudantes de Pós-graduação da PUC-SP e participaram da Cátedra Paulo Freire quando o professor Alexandre Saul realizou docência compartilhada com a professora Ana Maria Saul. Portanto, já conheciam a prática docente dele.

³³ A professora Carmen Lydia Dias Carvalho Lima é pedagoga e foi professora de Trabalho Comunitário e História da Filosofia no Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos, onde também atuou como coordenadora do Núcleo de Extensão Comunitária (NEC). Tive a oportunidade de realizar estágio sob sua supervisão quando cursei Comunicação Social, com ênfase em Jornalismo, no período entre 1996-1999.

Muitas vezes, na universidade se cometeu o erro de julgar que quem tinha o saber livresco, muitas vezes bastante desarticulado da realidade, era dotado de luz suficiente para ensinar e resolver os problemas da vida. Era a “Educação Bancária” tão criticada por Paulo Freire, uma educação falida, pretensiosa, que dava ao educador a impressão de que possuía muito saber e poder. A prática do trabalho nos mostra que isso não é verdade (LIMA, 1999, p. 27)

O saber mais necessário que se almeja é o da libertação do oprimido, é da tomada da consciência de sua própria situação, expressada pela dominação política e pela exploração econômica a que é submetido. É um saber que conscientiza na prática, organizando-se com outros (LIMA, 1999, p. 33).

A instituição abriga a Cátedra Paulo Freire desde 2005³⁴, criada por iniciativa do então diretor do Centro de Ciências da Educação da UniSantos, professor Dráuzio da Costa Pires de Campos. Na ocasião, os objetivos dessa Cátedra eram assim enunciados: promover a continuidade da proposta pedagógica de Paulo Freire; estimular estudos sobre o pensamento do autor e desenvolver projetos relacionados a ações de construção da cidadania e à produção de novos conhecimentos.

Entre 2014 e 2017, sob coordenação da professora Ivanise Monfredini e vice-coordenação do professor Luiz Carlos Barreira, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE), a Cátedra direcionou projetos à formação de sujeitos sociais para a emancipação e pleno exercício de suas capacidades individuais, sociais e políticas.

Atualmente, a Cátedra está sob coordenação do professor Alexandre Saul Pinto e vice-coordenação da professora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, do PPGE. A atual proposta é ir além de um espaço de homenagem e se dedicar ao desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre e a partir do legado de Paulo Freire, com o objetivo de analisar repercussões teóricas e práticas do pensamento freireano para a educação, no Brasil e no exterior, por meio de uma perspectiva crítica.

O campo de investigação foi delimitado em torno da disciplina “Fundamentos da Didática I” destinada à turma do 3º semestre do curso de graduação em Pedagogia³⁵, da UniSantos, durante o primeiro semestre de 2018, que correspondeu

³⁴ Essas informações foram compartilhadas pelo professor Alexandre Saul durante os encontros com o grupo de pesquisa “Currículo e formação de professores: diálogo, conhecimento e justiça social” coordenado por ele.

³⁵ Com autorização para funcionamento desde 1954 (Decreto nº 36.684/1954), o curso de Pedagogia da UniSantos obteve reconhecimento em 1957 (Decreto nº 41.885/1957) e a última renovação de reconhecimento foi conquistada em 2015 (Portaria MEC nº 1.095/2015). O curso prepara estudantes para atuarem na gestão pedagógica e administrativa, no âmbito escolar. Além disso, qualifica para o trabalho em instituições não escolares e não formais. Também desenvolve a experiência investigativa/reflexiva acerca de aspectos políticos e culturais da ação educativa. Estudantes de Pedagogia podem fazer estágio profissional em escolas de Educação Básica, das redes pública e

a 34 horas-aula e 17 horas-aula de prática extraclasse orientada. Destas últimas, 12 horas são destinadas ao debate de filmes (indicações de filmes e vídeos pelo professor para que as estudantes assistam fora da universidade, registrem as suas impressões e levem as anotações para discutir em sala de aula). As demais 05 horas de extraclasse são destinadas a atividades relativas ao conteúdo próprio de Didática visto previamente em sala de aula.

Os dados da pesquisa foram coletados exclusivamente em sala de aula, já que não tivemos acesso ao ambiente virtual da UniSantos, no qual estavam disponíveis os registros das atividades desenvolvidas extraclasse.

2.4 O docente e as discentes da pesquisa

O grupo de sujeitos desta pesquisa foi composto por um docente, 16 discentes de graduação em Pedagogia e uma assistente de docência, que é estudante da Pós-graduação em Educação, também pela UniSantos.

O docente a quem nos referimos é Alexandre Saul Pinto³⁶, 41 anos, mestre e doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP. Alexandre é professor e pesquisador da UniSantos, onde leciona disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação. Além de apresentar vasta produção acadêmica com aporte teórico em Freire, ele tem um histórico de participação em grupos de pesquisa freireanos e vem demonstrando coerência com os princípios da Pedagogia de Paulo Freire por meio de sua práxis educativa.

Com o intuito de dar mais fluidez ao texto, as discentes, tão importantes quanto o docente para a nossa pesquisa, serão apresentadas individualmente conforme suas vozes e ações vão se fazendo presentes nesta tese. Podemos adiantar que são do sexo feminino, gênero que ainda predomina em cursos de pedagogia, e a faixa etária varia entre 18 e 22 anos, com duas exceções. A primeira delas tem 28 anos e está em seu segundo curso de graduação. A segunda, que participou como assistente de docência durante o 1º semestre de 2018, tem 44 anos, é aluna especial do curso de

privada, estágios comunitários/sociais no Centro Cidadão da Católica de Santos e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Com conceito ENADE 5, o curso ocorre durante o período noturno e tem duração de 8 semestres.

³⁶ Desde 2016 o professor Alexandre Saul lidera o grupo de pesquisa “Currículo e formação de professores: diálogo, conhecimento e justiça social”, certificado no Diretório do CNPq, com as seguintes linhas de pesquisa: 1) Formação e Profissionalização Docente; 2) Pensamento de Paulo Freire e 3) Políticas e Práticas de Currículo.

pós-graduação em Educação na UniSantos e integra o grupo de pesquisa “Currículo e formação de professores: diálogo, conhecimento e justiça social”, coordenado pelo professor Alexandre Saul Pinto.

Um questionário sobre a experiência profissional foi por nós enviado às 16 estudantes. Das 11 respostas recebidas, constatamos que 10 alunas fazem estágio em escolas. A partir da análise do questionário, elaboramos um roteiro de entrevistas para saber o que aprenderam nas aulas, conhecer as suas visões sobre a relação estabelecida entre docência/discência na disciplina de didática e receber críticas e sugestões a respeito do semestre cursado. Ou seja, essas questões nos aproximam da questão central de nossa pesquisa, que será retomada mais adiante, no Capítulo 3. Para essas entrevistas, convidamos cinco estudantes. O grupo justificou-se por não conceder a entrevista no prazo em que propunhamos.

Provavelmente a não aceitação para a entrevista deveu-se ao período em que as mesmas foram solicitadas. As estudantes estavam sobrecarregadas com provas, apresentações de trabalho e finalização de semestre letivo no curso e em seus respectivos estágios. Por esse motivo, as falas das estudantes aparecem exclusivamente nos registros de observação participante em sala de aula. Diante do ocorrido, consultamos a assistente de docência sobre a possibilidade de ser entrevistada por nós. Consideramos importante ouvi-la devido à participação ativa em sala de aula ao longo do semestre pesquisado. Obtivemos o seu aceite para a realização da entrevista. Com o docente, que nos abriu as portas e colaborou de forma fundamental para a concretização deste trabalho, a entrevista também foi realizada.

Além de possibilitarem dados para análise e reflexão, as observações das aulas e as entrevistas com a auxiliar de docência e com o docente contribuíram para um aprendizado que não finda com o término da pesquisa. Ao contrário, permite novas e ainda mais complexas indagações.

2.5 A produção dos dados

Esta pesquisa apoiou-se no estudo de fontes bibliográficas e documentais, na escuta atenta do docente, que se inspira em Paulo Freire para lecionar no Ensino Superior, em diálogo com as discentes matriculadas na disciplina “Fundamentos da Didática I” do curso de Pedagogia, em entrevistas e, sobretudo, na observação participante em sala de aula durante o 1º Semestre de 2018.

No tocante às fontes bibliográficas consultadas, foram selecionados textos dos seguintes autores: Appel e Buras (2008); Braga (2015); Cortella (2006, 2018); Freire (1980, 1982, 1986, 1989, 1994, 1996, 1997, 2000, 2001, 2005, 2006); Giovedi (2012); Santiago e Batista Neto (2011) e Saul (2005, 2008, 2013, 2014, 2016, 2017), com a intenção de construir um quadro de referência teórico para a coleta e análise de evidências.

A documentação consultada para produção, organização e análise dos dados incluiu artigo científico sobre a instituição pesquisada, site institucional, ementa da disciplina, plano de ensino do professor, registro em áudio das aulas observadas e anotações pessoais. Esses documentos foram selecionados para auxiliar na compreensão do contexto institucional e da prática docente-discente em consonância com os pressupostos da pedagogia freireana.

A observação participante em sala de aula foi realizada durante 15 aulas ao longo do 1º semestre de 2018³⁷. Ainda no âmbito da pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de fazer as leituras indicadas pelo docente, participar das discussões promovidas em sala de aula e das atividades propostas individualmente ou em grupo.

³⁷ No mesmo período, também participamos de encontros promovidos pelo grupo de pesquisa de pós-graduação em Educação, coordenado pelo professor Alexandre Saul Pinto, junto com pesquisadoras/es das mais diferentes áreas de atuação. Embora essa participação tenha se constituído elemento importante para a nossa formação acadêmico-profissional e contribuído para a realização deste estudo, nos deteremos a investigar a prática docente na disciplina “Fundamentos da Didática I” no curso de graduação em Pedagogia.

CAPÍTULO III

3 O ESTUDO DE UMA PRÁTICA DOCENTE

Neste terceiro e último capítulo, faremos a análise dos dados produzidos na pesquisa com o intuito de buscar responder nossa questão central: Como se efetiva a prática docente de um educador que se assume freireano? Também pretendemos responder as outras duas questões diretamente relacionadas à questão central desta tese: 1) Que princípios e categorias freireanas subsidiam a prática do educador, em foco, no Ensino Superior? e 2) Quais são os limites e as possibilidades da prática docente freireana na formação inicial do professor no que se refere ao campo da didática?

A partir de agora, os conceitos *participação*, *diálogo*, *conhecimento* e “*ser mais*” que, por meio da trama conceitual freireana, possibilitaram aprofundar a compreensão do conceito de *docência* em Paulo Freire, passam a compor os quatro organizadores da análise das evidências que serão dispostas e interpretadas no decorrer deste capítulo. Os dados produzidos serão agrupados em cada um dos organizadores com o objetivo de evidenciar como a prática docente freireana, em análise, pode ser materializada em uma disciplina de Didática, no contexto de uma universidade comunitária.

3.1 A participação está presente no planejamento e desenvolvimento das aulas

Os documentos analisados revelam que há duas décadas a instituição já assumia a participação como um valor a ser preservado. Em artigo publicado no órgão informativo do Núcleo de Extensão Comunitária (NEC) da Universidade Católica de Santos, Lima (1999, p. 27) afirma que “a nossa primeira atitude deveria ser a de escuta, de aprendizado, de fazer com que a própria comunidade consiga descobrir seu caminho, sua pedagogia” (LIMA, 1999, p. 27). Mais adiante, a professora e coordenadora do NEC explica como a participação é concebida por quem realiza as ações comunitárias da Universidade, sinalizando que não se trata de uma concessão ou mesmo de uma formalidade.

Nos trabalhos de extensão, nós nos dirigimos ao homem concreto, ligado a um espaço social e a um tempo histórico. Falamos da sociedade real onde transcorre sua existência, onde a pessoa se cria e cria a cultura, entendida como trabalho, organização social. A extensão supõe que o homem, a

comunidade participem, desenvolvam e transformem essa cultura na direção de um viver mais humano e mais digno (LIMA, 1999, p. 38).

No Plano de Ensino da disciplina ***Fundamentos da Didática I***, do curso de graduação em Pedagogia, observamos que a participação discente assume um papel fundamental e importante, pois é um dos critérios da avaliação semestral, que é formativa e processual. Conforme trecho a seguir:

A avaliação semestral ocorrerá de forma processual e formativa, mensurada por nota de 0 a 10, por meio de diversos instrumentos propostos ao longo do semestre, em atividades individuais e coletivas, levando-se em conta os objetivos estabelecidos na disciplina e o desenvolvimento integral dos educandos. Para tanto, serão considerados os seguintes critérios: conhecimento dos conteúdos estudados; capacidade de articular a teoria e prática; presença e participação nas aulas; assiduidade e pontualidade na entrega das atividades; capacidade de diálogo e argumentação e crítica. (PLANO DE ENSINO).

No documento analisado, o professor Alexandre Saul também se compromete a trabalhar com diferentes linguagens na prática educativa. O plano pretende romper com os condicionamentos autoritários e manipuladores sem dar margem ao espontaneísmo. “O trabalho pedagógico realizado na disciplina buscará favorecer a aprendizagem dos educandos, considerando as diferentes formas de aprender, os seus ritmos, necessidades, conhecimentos e potencialidades” (Plano de Ensino). Desse modo, cria condições concretas para que todas as estudantes, inclusive as mais introvertidas, sintam-se à vontade para participar das aulas, como veremos mais adiante.

Sobre a utilização de diferentes linguagens no exercício da docência, Paulo Freire afirma que “[...] o professor libertador usa uma abordagem diferente no que diz respeito à linguagem, ao ensino, à aprendizagem” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 49). Shor, em diálogo com Freire, exemplifica sua fala com situações que vão ao encontro das ações observadas na disciplina de Didática.

A ruptura criativa da educação passiva é um momento tão estético quanto político, porque exige que os alunos “re-percebam” sua compreensão anterior e que, junto com o professor, pratiquem novas percepções como aprendizes criativos. Talvez nos possamos considerar dramaturgos, quando reescrevemos os roteiros dramáticos da sala de aula, e reinventamos roteiros libertadores. O programa de estudo é tanto um roteiro quanto um currículo. A sala de aula é um palco para representações, tanto quanto um momento de educação. Ela não é só um palco e uma representação e não é só um modelo de pesquisa, mas também um lugar que tem dimensões visuais e auditivas. (FREIRE e SHOR, 1986, p. 74).

A cada encontro, o professor apresentava uma proposta de trabalho que poderia ser questionada e reorganizada pelas estudantes, mediante negociação e

diálogo. Dessa forma, o clima democrático foi se tornando cada vez mais evidente. Pudemos observar convites à participação na transcrição de áudios a seguir:

Os primeiros 15 minutos de aula são reservados para o que eu chamo de acolhimento. [...] A intenção é trazer um pouco da nossa semana pra cá. Porque é importante que a gente se conheça por outros ângulos, não só sob essa perspectiva de professor-aluno. Mas trazer o que está incomodando, as inquietações, as descobertas novas (PROFESSOR).

O conteúdo da disciplina partia dos problemas concretos discutidos em sala de aula no momento de acolhimento, que na explicação do próprio professor às alunas não é considerado como algo apartado da aula. Pelo contrário. É parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Com esse pressuposto, o exercício da prática da participação foi assumindo uma configuração mais responsável e crítica pela turma.

[...] Não parece, mas isso tem muito a ver com a aula e com a forma de trabalhar com a pedagogia proposta aqui. Com o desenrolar do ano vocês vão perceber isso. Também não gostaria que o acolhimento fosse encarado como algo separado da aula, a aula começa às 7, no acolhimento. Pra que a gente sempre pense: o diálogo está acontecendo nesse momento? O que estou aprendendo? Estou contribuindo pra fazer a aula? Porque não é só professor que faz a aula, os alunos também, cada um de nós é responsável, pela construção da energia, do clima interessante aos conhecimentos (PROFESSOR).

Durante a observação participante em sala de aula, desenvolvida durante 8 semanas, tivemos a oportunidade de testemunhar diversas situações nas quais as estudantes foram convidadas a interferir nas propostas educativas apresentadas pelo professor e estimuladas a elaborar suas próprias propostas. Dentre elas, destacamos as práticas de relaxamento, ocorridas nos minutos iniciais da aula, por iniciativa da estudante Bertha³⁸.

A prática proposta leva em consideração o fato de as estudantes se locomoverem apressadas de seus respectivos estágios para a faculdade, justamente no horário de maior trânsito. Muitas trabalham até 18 horas e enfrentam o trânsito de ônibus ou bicicleta para entrar na sala de aula às 19 horas. O objetivo das práticas, que envolvem respiração e meditação, variava de acordo com as necessidades das estudantes. Durante a explicação do primeiro exercício, a estudante Bertha declarou

³⁸ Inspirado na cientista Bertha Lutz (1894-1976), que lutou pelo direito ao voto feminino no Brasil, esse nome foi escolhido para designar a doutoranda em Educação e auxiliar docente do professor Alexandre Saul durante o 1º semestre de 2018. A estudante Bertha tem 44 anos, é formada em Direito e pesquisa o Currículo das Escolas Judiciárias Eleitorais a partir das contribuições de Paulo Freire e Augusto Boal.

que havia intencionalidade de relaxar a tensão de um dia de trabalho antes de iniciar a concentração nos estudos.

Tenho uma proposta de sempre que chegar, termos um momento de relaxamento. Hoje faremos a respiração do renascimento, como forma de se conectar consigo mesmo. [...] São 20 respirações e expirações de uma forma diferente. Eu peço que vocês sentem de maneira confortável e respirem pelo nariz. Essa respiração dá uma oxigenada no cérebro. A gente vai apenas inspirar e expirar de uma forma circular. Vocês fiquem entregues apenas ao movimento. É uma forma de focar em trazer mais oxigênio ao cérebro (ESTUDANTE BERTHA).

A participação da turma deu-se de forma tímida, inicialmente. Os olhares curiosos e alguns acessos de riso demonstraram pouca familiaridade com os exercícios de respiração, sobretudo dentro da sala de aula. Atento aos movimentos das estudantes, o professor partilhou informações sobre pesquisas realizadas na Universidade de Wisconsin (Estados Unidos) que fundamentam e apresentam os benefícios dessa prática, tais como o aumento da capacidade de concentração. De forma gradativa, a participação das estudantes aumentou no decorrer das aulas. Algumas delas, inclusive, chegaram a propor variações no exercícios de respiração. As sugestões foram acolhidas pelo professor e por todo o grupo.

No segundo encontro, após a realização de duas dinâmicas com a proposta de trabalhar conceitos de didática, seguida de momento expositivo, o convite à participação para discutir o conteúdo da aula deu-se da seguinte forma:

A gente vê que há elementos necessários a uma boa aula, a questão do respeito à opinião do outro, tem que ter aprendizagem, não adianta o professor falar, 'eu ensinei, mas não se aprendeu [...]'. O ensino e o aprendizado caminham juntos. Cooperação, participação, interação, as pessoas colocaram bastante. As questões do entorno, que influenciam o aprendizado, a realidade, a necessidade do diálogo, as diferentes formas de aprender, que foi algo que a gente viu aqui mesmo, 'olha, dá pra aprender isso com a dinâmica do relógio, lendo texto, ou com arte, com o teatro'. Alguém falou isso nas primeiras aulas, o professor tá indo em determinada direção, mas os alunos não estão conseguindo chegar. O que é preciso fazer quando não conseguem chegar? Transformar o jeito. Como é que eu mexo na minha forma, para que o aluno aproveite? A questão do brincar, muito importante na aula, vocês colocaram desde cedo. E a questão do conteúdo, não há educação que se faça sem conteúdo. Toda educação tem um conteúdo. Se eu perguntar, qual o conteúdo da aula de hoje? Teve conteúdo? Quem arrisca? (PROFESSOR).

As estudantes ainda demonstravam timidez para tecer comentários a respeito do que aprenderam e fazer conexões com o que já sabiam, mas, aos poucos, foram aderindo e ampliando a participação. Conforme podemos observar nos trechos a seguir:

- Estudante Maya³⁹: A gente aprendeu o conteúdo da aula exercitando o conhecimento do corpo. E também a análise do corpo.
- Estudante Nisia⁴⁰: É. Prestar atenção ao outro, e ver também o que está ao redor.
- Professor: O que mais foi possível aprender em termos de didática?
- Estudante Chiquinha⁴¹: Um olhar diferente.
- Professor: Um olhar diferente sobre o quê?
- Estudante Chiquinha: Com a mímica, as pessoas entendendo...
- Professor: ... que as pessoas têm olhares diferentes sobre a mesma coisa? Bom. O que mais?
- Estudante Lina⁴²: Uma coisa que eu acho importante é o estranhamento que as pessoas em geral têm quando aprendem de uma forma diferente. Eu estudei no Verde, é uma escola 'bem assim' (Ela gesticula para enfatizar a fala). É muito engraçado ver o estranhamento que existe com o que foge do padrão. Por exemplo, o exercício de respiração da aula passada. Foi um acesso de riso. Hoje, que já não era tão mais novo, houve também, mas foi menos. E a necessidade do controle (durante a prática da exploração do espaço), de não poder falar... Eu pus a mão na boca pra não correr o risco de falar.
- Estudante Maya: Imagina falar para uma criança que não pode falar nessa brincadeira...
- Estudante Lina: Essa questão da gente se colocar no lugar das crianças, se a gente for pensar que pode utilizar isso um dia nas nossas aulas, a gente está sentindo agora o que eles estarão sentindo. A gente saberá entender, quando estiver do lado de lá, que eles podem abrir a boca, que é normal e saber lidar com a situação. Já vi muitos professores quererem dar uma aula diferente, mas também não conseguem lidar com o estranhamento, aí causa um rebuliço, o professor fica bravo e acaba com tudo.

No quinto encontro, o acolhimento não contemplou os exercícios de respiração organizados pela estudante Bertha, que precisou se ausentar, tampouco contou com

³⁹ Chamaremos essa estudante de Maya, em homenagem à escritora, poeta e ativista dos Direitos Humanos Maya Angelous (1928-2014), que militou pelo fim da segregação racial nos EUA e trabalhou em missões humanitárias na África. Os professores do Ensino Médio da nossa estudante Maya a inspiraram e influenciaram na opção pelo curso de Pedagogia. Vinda de uma escola pública, ela aprendeu a lutar pelos seus direitos e a exercitar a autonomia por meio de uma educação questionadora, crítica. Ainda como estudante secundarista, passou a auxiliar colegas de classe em período de provas, foi quando descobriu que gostaria de se tornar professora. Tem se surpreendido com as aulas de Didática, considerada por ela como a melhor do curso. Acreditava que a disciplina seria apenas teórica e está animada com a dinâmica da relação teoria-prática que vem aprendendo.

⁴⁰ Com inspiração na educadora Nisia Floresta (1810-1855), nomeamos a estudante que se mudou de São Sebastião (Litoral Norte de São Paulo) para Santos (Litoral Sul de São Paulo) com o propósito de ingressar no curso de Pedagogia da UniSantos. Aos 20 anos, Nisia enfrenta o desafio de morar sozinha e assumir novas responsabilidades para poder se dedicar aos estudos. Com as aulas, ela destaca que está aprendendo a ouvir mais e a reconhecer a importância de se conhecer o outro para participar das atividades coletivas.

⁴¹ O nome, que faz referência à compositora, pianista e regente brasileira Chiquinha Gonzaga (1847-1935), designa, aqui, uma estudante que, aos 19 anos, já trabalhou como estagiária em duas escolas de Educação Infantil da rede privada. Chiquinha pretende se especializar em Educação Especial.

⁴² Em alusão à arquiteta Lina Bo Bardi (1914-1992). Chamaremos de Lina a estudante que veio de uma família de professores e acumula sete anos de experiência de trabalho em escolas. Ela acabou se formando em Psicologia pela UniSantos (2011), chegou a clinicar e trabalhar com estudantes de inclusão por um tempo, mas afastou-se da área para morar na Europa com o marido. Ao retornar, dois anos depois, optou por ingressar no curso de graduação em Pedagogia. Agora, aos 28 anos, aproveita muito melhor o curso quando se compara aos 17, quando iniciou a primeira graduação, embora confesse sentir uma certa nostalgia.

a presença do professor nos minutos iniciais da aula. Na ocasião, ele avisou que poderia se atrasar e pediu à representante de classe que assumisse o acolhimento da turma.

Assim que soube do ocorrido, em tom de brincadeira, a estudante Nísia chamou a colega de “professora” Nise⁴³ e solicitou que iniciasse a aula. Com uma postura tranquila e firme, conforme o exemplo do professor, a estudante Nise argumentou que a aula já havia sido iniciada porque a colega ao lado estava contando como foi a semana de trabalho. Desse modo, ela reafirmou o que havia sido explicado logo no primeiro encontro, demonstrando a apreensão do significado do conceito de acolhimento como parte do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a estudante se assumiu como sujeito da construção do conhecimento e incentivou a participação das suas colegas.

Quando o professor chegou, minutos depois, a aula transcorria de forma democrática, como usual, e foi possível registrar falas pertinentes sobre as respectivas práticas das estudantes. O diálogo fluía entre elas. Todas as participantes estavam sentadas em círculo⁴⁴ e prestavam atenção nas falas umas das outras. O professor se acomodou em uma das cadeiras com o cuidado de não interromper e aguardou o momento mais oportuno de transição entre as falas para, respeitosamente, participar da aula dialógica. Perguntou sobre a diferença entre diálogo e bate-papo, ouviu atentamente o que as estudantes tinham a dizer e apresentou fundamentos freireanos sobre o conceito, além de expressar felicidade por constatar a corresponsabilidade das participantes, “que estão trabalhando com autonomia e estabelecendo relações de confiança. É uma construção difícil, mas vale a pena”, disse o professor.

A dificuldade a que o professor se refere está relacionada aos

⁴³ O nome faz referência à psiquiatra alagoana Nise da Silveira (1905-1999). Aos 17 anos, a estudante Nise é formada em ballet clássico e, quando optou pela graduação em Pedagogia, já lecionava dança para crianças. Atualmente Nise trabalha na Educação Infantil, como estagiária de uma escola particular. Ela pretende atuar na gestão escolar e contribuir para a mudança da educação no Brasil.

⁴⁴ A proposta da disposição em círculo foi apresentada pelo professor no início do curso, com a seguinte justificativa: “[...] é para que a gente tenha a possibilidade de se ver melhor, pra que não fique olhando pra nuca um do outro. Para olhar nos olhos e buscar uma horizontalidade de relações. Não precisamos sentar sempre no mesmo lugar. Quando eu me movo, vejo a sala por outro ângulo.” Ele também explicou a importância do círculo para o exercício da prática dialógica: “Outra razão é para que o diálogo seja favorecido. Para haver diálogo, tem que haver escuta. [...] Vocês vão desenvolvendo mesmo esse gosto essa ousadia de tomar a palavra, não é só o professor que fala, é um espaço coletivo, para propor temas, comentários. Para que isso funcione, é preciso disciplina, esse estado de atenção, que é muito mais exigente, o mais fácil é se fechar, vou fazer minha coisa aqui... você tem que ficar ligado, atento ao outro. Não é sempre que a gente quer fazer isso. Às vezes está em um dia ou uma semana complicada e isso deve também ser respeitado”.

condicionamentos impostos pela cultura da educação que cerceia a participação democrática, pois está fundada em princípios autoritários, com currículos passivos e aulas meramente expositivas. Em “Medo e Ousadia”, Freire (1986, p. 15) afirma que para ele, “um dos problemas mais sérios é como enfrentar uma poderosa e antiga tradição de transferência de conhecimento”. Esse é um desafio que vem sendo enfrentado com êxito nas aulas de Didática.

Em entrevista, o professor Alexandre Saul nos falou a respeito da sua prática docente inspirada na pedagogia de Paulo Freire. Ele reafirmou ações que tivemos oportunidade de testemunhar durante a observação participante. Da sua fala sobre o que valoriza e o que faz, destacamos o seguinte trecho:

Eu busco, com base na proposta de Freire, considerar a realidade das alunas, suas preocupações e anseios, e problematizá-las nas aulas. Também, uma preocupação que eu tenho é a de selecionar um recorte de conhecimentos significativos para a turma, ou seja, conhecimentos que ajudem a explicar, ampliar conhecimentos específicos sobre Didática e aguçar a curiosidade epistemológica das alunas em relação ao universo de preocupações e necessidades que elas trazem, e para além dele. Isso, em articulação com o Projeto Pedagógico do Curso, com Diretrizes Curriculares, e com Decisões Colegiadas sobre a prática pedagógica da Instituição, em determinado semestre (PROFESSOR).

A coerência entre o que o professor diz e faz foi enfatizada pela estudante Bertha. A esse respeito, destacamos o seguinte trecho de sua entrevista:

Percebi uma atitude coerente entre a fala e a prática do professor Alexandre e isso me chamou a atenção, pois já foi comum em minha trajetória acadêmica perceber um distanciamento entre aquilo que se defende e aquilo que, de fato, se pratica. É evidente que não se trata tarefa fácil, muitos são os desafios (ESTUDANTE BERTHA).

Ao ser questionado quanto aos principais desafios enfrentados para desenvolver uma prática docente freireana em turmas de graduação, no contexto de uma universidade comunitária, o professor respondeu que “hoje estão relacionados ao equacionamento entre as horas necessárias para preparar o plano de ensino e as aulas em uma direção transformadora e as demais exigências acadêmicas”. Ele também mencionou que encontra dificuldade para:

Desenvolver propostas integradas nos cursos em que atuo; trabalhar com políticas públicas controladoras que incidem sobre os currículos universitários; e às condições sociais a que os alunos estão submetidos, que trazem a eles uma série de dificuldades para uma participação mais efetiva nas aulas e nos cursos (PROFESSOR).

A estudante Bertha também apontou alguns limites a serem superados ao falar

sobre a sua participação na disciplina:

O curso no horário noturno tem seus desafios específicos. As alunas da turma, em sua grande maioria, já trabalhavam como professoras, com uma carga horária extenuante. Muitas vezes chegavam excessivamente cansadas e isso era reconhecido pelo professor que aliava seu conhecimento sobre a dramaturgia de Augusto Boal para criar experiências reflexivas com arte. Senti um profundo reconhecimento pelos talentos de cada aluna e a valorização dos trabalhos em equipe, a beleza de trabalharmos em círculos, onde podíamos olhar nos olhos uns dos outros. O professor permitiu que eu conduzisse algumas meditações no início da aula para exercitarmos a presença no aqui e agora. Senti gratidão por isso, pois todos os participantes sentiram que facilitava a aprendizagem (ESTUDANTE BERTHA).

Embora muitos desafios se façam presentes para a continuidade e o aprimoramento da prática docente freireana pesquisada, o conjunto de elementos permite inferir sobre a existência de ações condizentes com o conceito de participação apresentado no primeiro capítulo desta tese.

3.2 As práticas dialógicas controem, orientam e movimentam as aulas

Em consonância com os pressupostos da pedagogia freireana, o diálogo aparece com centralidade e ênfase no documento que analisamos. Destacamos alguns trechos do artigo da coordenadora do NEC que evidenciam como a instituição assume a perspectiva dialógica de Freire, especialmente nos cursos de extensão. Nas palavras de Lima (1999):

A extensão supõe muito respeito à curiosidade do aluno e da população, respeito ao seu gosto, à sua inquietação, à sua linguagem. Supõe diálogo verdadeiro, que leva ao aprendizado e ao crescimento nas diferenças e principalmente no respeito a elas. Para Paulo Freire, o momento do diálogo é o momento em que os homens se encontram para transformar a realidade e progredir. O diálogo é estratégico no trabalho comunitário. Nessa pedagogia dialógica temos como ponto de partida o concreto. Nos andamentos dos projetos comunitários supõe-se sempre: o diálogo crítico, a fala, a convivência (LIMA, 1999, p. 34).

Ao enfatizar que o diálogo freireano implica “uma relação horizontal”, que se nutre “do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança”, Lima (1999, p. 35) também fala sobre a postura de quem trabalha nessa perspectiva:

Precisamos ter uma visão dialética da vida, procurar ver que todos os fatos podem ser vistos pelo menos de dois modos – pelo modo do opressor e pelo modo do oprimido. Não existe uma única visão do mundo. Quando o povo começa a perceber isso, conquista, então, a consciência de seu próprio saber e começa a ver as coisas como os outros não as veem. É a consciência de vida como processo histórico (LIMA, 1999, p. 36).

Os estratos acima permitem depreender que existe um compromisso com a educação dialógica anunciado pela instituição. Nesse sentido, a ementa da disciplina *Fundamentos da Didática I* e o plano de ensino do professor reforçam a fala da coordenadora do NEC e destacam a instauração da relação dialógica entre docente e discentes, com o propósito de transformar a realidade.

Um dos objetivos gerais do plano de ensino, por exemplo, faz referência à reflexão “sobre a sala de aula, o seu funcionamento e a sua forma de organização, valorizando o processo pedagógico, a profissionalização docente, a consciência da função do professor e as possibilidades de intervenção nesse contexto” (Plano de Ensino). Outro objetivo geral visa “desenvolver a atitude investigativa dos estudantes em relação à prática docente e fortalecer suas possibilidades criativas em relação à sua atuação educativa em diferentes âmbitos”. A leitura dos documentos dá indícios de uma predisposição à aprendizagem crítica. Portanto, não se trata de pensar a aprendizagem de forma abstrata. Conforme estudo a seguir:

A aprendizagem crítica não ocorre de qualquer modo. Ela se dá na medida em que os sujeitos são protagonistas do ato de aprender e na medida em que seus atos de conhecimento são dirigidos à compreensão da realidade em que vivem, tendo em vista a sua transformação, isto é, existem condições necessárias para possibilitar a aprendizagem crítica [...] (GEREZ, AMARAL, SILVA e GIOVEDI, 2018, p. 19).

Para que a aprendizagem crítica ocorra, é imprescindível que haja diálogo, isto é, “o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” (FREIRE, 1986, p. 64). Nas palavras de Paulo Freire, “somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (FREIRE, 1980, p. 98). Portanto, vemos aqui algumas das condições para a prática dialógica em Freire, conforme expusemos de forma mais adensada na fundamentação teórica, no Capítulo 1.

Os procedimentos, previstos no Plano de Ensino, mostram como serão criadas as condições para a realização de aulas dialógicas. Para ilustrar a nossa afirmação, destacamos três desses procedimentos. São eles: 1) Levantamento de concepções e conhecimentos dos alunos sobre o conteúdo da disciplina. A esse respeito, vemos em *Pedagogia do Oprimido* que “o diálogo começa na busca do conteúdo programático” (FREIRE, 1980, p. 89). 2) Problematização dos conteúdos/temas abordados. Sobre a questão, Freire afirma que “no proceso de busca pela temática significativa já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas, por suas

vinculações com outros, por seu envolvimento histórico-cultural” (FREIRE, 1980, p. 118). Por fim, 3) Realização de debates em pequenos grupos. Sobre a importância desse item, selecionamos o seguinte estrato:

[...] 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 propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo suas intervenções no curso do diálogo (FREIRE, 1980, p. 6).

Os três pontos destacados do Plano de Ensino nos chamam atenção por evidenciarem que existe abertura para a fala de outra pessoa; respeito ao conhecimento das educandas, conseqüentemente humildade e tolerância, além de comprometimento com a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, a leitura do documento nos permite avaliar a intencionalidade de uma prática dialógica na concepção freireana.

Durante o período de observação participante em sala de aula, vimos a intencionalidade do diálogo, expressa nos documentos analisados, se concretizar na prática cotidiana. No terceiro encontro, por exemplo, a estudante Nísia cobrou o professor sobre uma tarefa que ele havia prometido postar no moodle⁴⁵ na aula anterior. Em uma demonstração de coerência com a postura assumidamente democrática, pautada pelo respeito das relações horizontais, o professor não se limitou a responder exclusivamente à estudante Nísia que não houve tempo hábil devido à agenda extensa da semana. Ele aproveitou a oportunidade para problematizar a questão com o grupo e incentivar as práticas dialógicas:

Isso é importante. Assim a gente vai criando relações de confiança, horizontais. Tanto eu posso dizer: vocês não tinham prometido maior participação naquela aula? Assim como vocês devem cobrar de mim, poxa, você não tinha prometido um material ou atualização no moodle? Por que não deu pra fazer? [...] é bom irmos conversando sobre isso (PROFESSOR).

Ao dar continuidade ao acolhimento, o professor pergunta diretamente à estudante Nise, que é representante de classe, como havia sido a semana e ela responde que foi estressante e está muito cansada. Em seguida, a estudante Marie⁴⁶

⁴⁵ Moodle é o ambiente virtual de ensino-aprendizagem utilizado pela instituição para a realização de atividades extra-classe.

⁴⁶ A estudante é assim nomeada em homenagem à primeira mulher a ganhar um Nobel, a cientista franco-polonesa Marie Curie (1867-1934). A estudante manifestava o desejo de ser professora desde criança. Aos 15 anos, quando foi trabalhar no Fórum de Santos, se viu dividida entre cursar Pedagogia e Direito. Acabou mantendo a primeira opção e, hoje, aos 18 anos, afirma estar feliz com a área escolhida.

entra na sala e o professor repete a pergunta. Sem ter ouvido a resposta anterior, ela também discorre sobre o cansaço e o estresse que sente. Imediatamente, gargalhadas e olhares solidários tomaram conta da sala. Nesse clima descontraído, mas sem perder a seriedade e o comprometimento com a proposta dialógica, o professor pergunta o que Marie fez para superar o estresse na escola em que trabalha como professora auxiliar. Seguem trechos do diálogo:

- Marie: Na escola em que trabalho, a rotina é de período integral. [...] A gente imaginou toda sexta-feira fazer algo diferente. Estava muito sol, as crianças sentiam muito calor e não queriam ficar dentro da sala de aula [...]. Pensamos em alguma brincadeira com água. [...] Colocamos água em um bote inflável e todo mundo brincou e se divertiu.

[...]

- Professor: [...] Você estava dizendo de um conceito, mostrando elementos que o Paulo Freire trazia da leitura da realidade. Você disse assim, 'as crianças estavam com muito calor, mas não queriam ficar na sala de aula'. Se ignorasse esse fato, a chance de sua prática ter muitos problemas e dificuldades seria maior. [...] Vocês estão dizendo, 'tô cansada, a semana foi difícil', isso precisa penetrar as nossas práticas.

No terceiro encontro, o professor propôs uma atividade coletiva em sala de aula para sistematizar os conceitos de didática presentes nas falas das discentes no encontro anterior e promover diálogos para construir novos conhecimentos, dentro da proposta curricular, mas de uma forma que não desconsiderasse a realidade das estudantes, que têm uma rotina de trabalho e estudo bem intensa.

Eu organizei os principais conceitos que apareceram nas falas de vocês na semana passada. Para apresentar esses conceitos a vocês, nós temos diferentes formas. Eu poderia organizar num quadro e projetar em *power point*. Mas temos outras opções. A Marie já deu uma pista de como a gente tem que levar em consideração o dia, a semana das pessoas, e buscar transformar a energia (PROFESSOR).

A proposta era que cada uma de nós deveria observar o local sem deixar de caminhar pela sala e movimentar o corpo, conforme orientações do professor, que colocou uma música de fundo durante todo o tempo da atividade corporal. Após a dinâmica de grupo, pudemos acompanhar um diálogo a respeito do exercício. Destacamos o trecho a seguir:

- Professor: Que diferença faz esse olhar para o professor na sala de aula?
- Estudante Marie: Saber olhar os pequenos detalhes, que às vezes tiram a atenção da turma.
- Estudante Chiquinha: A própria limpeza. Uma sala suja, por exemplo, pode causar alergia.
- Professor: Tem essas questões, a preocupação com o detalhe, com a diferença. E em relação à organização do espaço? Faz diferença no aprender e ensinar? Como?
- Estudante Chiquinha: Faz diferença não só no espaço, mas no emocional.

A música, o imaginar, onde você estava.

- Professor: Quero saber quem gostou da prática. O que gostou? Por quê gostou? O que não gostou?

- Estudante Marie: Eu gostei, mas teve um momento que o meu calcanhar doeu.

- Estudante Chiquinha: a única coisa que me incomodou foi o andar pra dentro porque a minha joanete estava me incomodando. O resto foi tranquilo. Dor é algo que me aborrece, mas consigo ultrapassar.

- Professor: No nosso trabalho vamos enfrentar situações como essas, em que você prepara a aula, seleciona os conceitos e dá um 'crepe'. Ou as pessoas reagem à proposta e acaba, ou o espaço está inadequado, dá uma chuva alaga, acaba a luz. O que o professor faz? Como se reorganiza para repensar a prática e incluir a dificuldade? Quando vi que às vezes havia um problema numa determinada proposta, eu senti que vocês tinham conforto maior, como andar na ponta do pé, demorou mais tempo; no calcanhar e com o lado, ficou mais difícil, algumas pessoas reclamaram, começaram a parar, falei, 'não, isso tem que ser pouquinho, só pra experimentar', para não esgarçar. Mas vocês também poderiam dizer 'não queremos', eu ia ter que falar 'bom, o que fazemos coletivamente, o que faremos com esse problema?'. Temos que buscar a superação.

As situações dialógicas que foram expostas seriam impensáveis se o docente assumisse uma prática autoritária e, portanto, fechada à criatividade. Nas palavras de Paulo Freire: “Uma pedagogia autoritária, ou um regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para se aprender” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 20). Da entrevista com o professor Alexandre Saul destacamos trechos em que ele nos conta um pouco sobre a intencionalidade de suas ações e como se preparou para assumir a sua prática docente freireana:

Há uma preocupação em dialogar com as alunas sobre o sentido que os conhecimentos produzidos a partir da disciplina que eu leciono estão chegando, ou não, nas práticas concretas que elas já desenvolvem, seja como estagiárias em escolas, assistentes de ensino ou em outras ações (PROFESSOR).

Um aspecto crucial foi ter experienciado como aluno da Pós-Graduação da PUC/SP, durante vários anos, em especial na Cátedra Paulo Freire, mas não só nesse espaço, práticas pedagógicas negadoras do autoritarismo, dialógicas, rigorosas e críticas, que me ofereceram uma ótima formação e elementos concretos para construir a minha própria prática docente, com liberdade (PROFESSOR).

A questão da reflexão crítica sobre a prática é essencial, como o Paulo Freire coloca. Estudar sempre, formar-se permanentemente, e praticar. Tal reflexão fica ainda melhor quando pode ser feita coletivamente, e se se tem, como eu tive, oportunidades e condições de trabalhar com pares e alunos que te ajudam a ver limitações da prática, possibilidades de avanço, contradições e também aspectos consistentes. Sou muito grato aos meus professores, alunos, pares, parceiros de pesquisa e formação, e outros interlocutores que apostam na pedagogia de Freire e em uma educação voltada para a Justiça Social. Minha prática carrega, sem dúvida, um pouco de todos eles (PROFESSOR).

Em diferentes momentos da observação participante em sala de aula, testemunhamos falas das estudantes fundamentadas em pensamentos divergentes.

Nessas ocasiões, o professor Alexandre Saul ouvia de forma atenta e respeitosa as argumentações das estudantes e se pronunciava nos momentos oportunos, questionando certezas, problematizando falas e convidando-as a novas reflexões, nunca impunha o seu pensamento, mas também não abria mão de se expressar, ou seja, a prática dialógica assumida por ele mostra-se coerente com a pedagogia crítico-emancipatória de Paulo Freire. Sobre essa questão, ele pondera que “os professores, e da mesma maneira os professores em formação, precisam ter clareza sobre as opções políticas que fazem cotidianamente ao planejarem e assumirem suas aulas” (PROFESSOR).

A estudante Bertha, em entrevista, também falou sobre a sua percepção de como se deu a prática de diálogo na construção da disciplina didática. Conforme podemos ler no destaque a seguir:

O trabalho de construção da disciplina foi coletivo, dialógico, fundamentado no objetivo central da pedagogia freireana: a descoberta e a valorização da humanidade de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, num movimento consciente de que todos ensinam e aprendem uns com os outros. O lugar do professor foi o de promovedor de debates, de organizador de ideias, com a seriedade epistemológica que o ensino requer, por meio de textos e dinâmicas que nos fizeram vivenciar as diversas visões sobre a didática, inclusive aquelas que se opõem à pedagogia crítica. Trazer à luz, posicionamentos divergentes foi de grande coragem e de profundo respeito com quem pensa diferente [...], afinal seria muito mais "confortável" falar e pensar sobre aquilo que já defende cotidianamente na academia, do que pensa ser correto para o aprofundamento da disciplina de didática (ESTUDANTE BERTHA).

Fosse um professor autoritário, Alexandre não se mostraria interessado na fala de estudantes. Por vezes, nem perguntas faria. Apenas ofereceria respostas prontas por se supor o detentor do conhecimento. Entretanto, por ser um professor libertador, observamos que ele “não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas com os estudantes” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 34). Diante do exposto, afirmamos que as suas práticas dialógicas constroem, orientam e movimentam as aulas de didática.

3.3 O conhecimento é construído e produzido para interferir na realidade

Nesta seção, retomaremos qual é o conhecimento considerado importante na prática docente pesquisada e como esse conhecimento foi se desenvolvendo em sala de aula. Da leitura de documentos institucionais, fizemos alguns destaques. Vamos iniciar com a visão partilhada pela pedagoga e coordenadora do Núcleo de Extensão

Comunitária (NEC) da UniSantos: “O conhecimento e sua democratização constituem a tarefa primordial da universidade atual, ao contrário das tradicionais, que se limitavam, quase exclusivamente, a capacitar a sociedade de técnicos e profissionais” (LIMA, 1999, p. 27). Mais adiante, no mesmo documento, a coordenadora do NEC afirma que “... o conhecimento não pode continuar fragmentado por compartimentos de disciplinas desassociadas através de conteúdos fechados, com decalagem entre a vida real e o ensino” (LIMA, 1999, p. 31).

Constatamos que a concepção de conhecimento expressa pela autora supracitada tem semelhança com a prática docente do professor Alexandre Saul. Ao fazermos nossa incursão pelo Plano de Ensino do professor, nos detivemos no modo como ele pretende realizar as atividades que envolvem planejamento e contextualização da práticas de ensino-aprendizagem. Dos objetivos específicos, ressaltamos o seguinte trecho: “Promover trabalho integrado com outras disciplinas do Curso de Pedagogia, em contribuição às ações desenvolvidas nos estágios, nas ações do PIBID e nas atividades que requeiram conhecimentos do campo da didática”. O texto expressa claramente a intencionalidade de intervir na realidade a partir de conhecimentos que já vêm sendo construídos pelas estudantes em outras disciplinas, nos seus respectivos estágios e em outras atividades cotidianas.

Na observação participante em sala de aula comprovamos a concretização das intencionalidades expressas no papel. Mas não só. Por meio dos já mencionados exercícios de respiração integrados ao momento de acolhimento; da prática de diálogo sobre a complexidade das diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem na educação básica com reflexões sobre práticas docentes, sobretudo na Educação Infantil; dos jogos teatrais, que permitiram a identificação, por meio de vivência e análise crítica, de elementos dos objetos de conhecimento estudado e demais atividades desenvolvidas ao longo do semestre, comprovamos que o conhecimento vem sendo construído de forma crítica e problematizadora. Como podemos observar na fala de uma estudante:

Na matéria de didática eu tenho me surpreendido a cada dia. Sem dúvida é a melhor aula da semana. Eu acreditava que aprenderia didática na teoria, com base em autores e afins, mas na verdade nós temos aprendido pelo jeito que a própria aula ocorre, isto é incrível. Espero que seja sempre assim, pois acredito que se ao longo do ano nós precisarmos de uma maneira diferente para compreender a matéria toda, a aula será reprogramada. Acredito que didática seja exatamente isso, entender as necessidades dos alunos para a compreensão daquela aula, entendendo o indivíduo como um ser integral e não apenas no [aspecto] cognitivo (ESTUDANTE MAYA).

Ao longo do semestre, as estudantes também foram provocadas a conhecer por meio de diferentes textos, inicialmente com leitura individual e depois com leitura comentada; a expressar esses e outros conhecimentos através de memorial descritivo, relatórios de aula com mapa mental, questionários e debates em grupo.

Quando o professor observou que algumas delas tinham pouca familiaridade com o exercício da leitura, problematizamos essa questão tão presente entre a juventude da atualidade. Para não ficarmos apenas na constatação do problema, pensamos em propostas com o objetivo de interferir na realidade dessas jovens e consideramos que o livro *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire, seria um bom ponto de partida para nos ajudar a alcançar o intento.

Na semana seguinte, levei o meu exemplar da obra freireana. Ao final da aula, o professor me incentivou a fazer o livro circular entre as estudantes. Elas observaram a capa, folhearam, fizeram anotações e receberam a indicação da leitura do capítulo II para discussão no próximo encontro. O texto foi enviado a todas para que pudessem ler e retornar com impressões para diálogo em grupo.

A maioria das estudantes relatou dificuldade para ler devido à escassez de tempo por conta de suas rotinas dinâmicas, que implicam levantar cedo para trabalhar durante o dia e estudar à noite. Outras, avaliaram o texto como muito difícil. Diante do exposto, o professor contou que também teve dificuldade para colocar a própria leitura em dia durante a semana porque havia textos de muitos orientandos para acompanhar. Ele ainda elogiou a relação respeitosa e honesta que o grupo tem conseguido estabelecer e analisou cada uma das justificativas para a não leitura. A exceção ficou por conta da estudante Lina, que revelou ter lido o texto em 15 minutos e o considerou muito bom e de fácil compreensão. Após o seu depoimento, o grupo manteve o seguinte diálogo:

- Estudante Lina: O que Paulo Freire fala sobre leitura de mundo faz muito sentido para mim. Ele alerta para a importância de se observar tudo o que diz respeito às relações com os alunos.
- Professor: O que a Lina está dizendo é muito importante. Notem que se refere ao ensino-aprendizagem e ao conhecimento. Uma pessoa que lê o mundo é analfabeta?
- Chiquinha: Não porque ela tem a experiência. Mas não percebe. Por exemplo, a faxineira da escola em que trabalho sempre se comunicou muito bem com todos, mas quando pediram que contasse uma história para as crianças, ela me chamou e, muito envergonhada, disse: 'Fia, eu não sei ler'.
- Professor: Uma pessoa que lê o mundo, mas não lê a palavra, é analfabeta?

A partir desse instante, o professor chama atenção das estudantes que iniciam conversas paralelas. Elas estão dispersas com a véspera de feriado. Para chamá-las à participação, o professor fala sobre a importância da disciplina e comenta técnicas teatrais que podem ajudá-las a manter a concentração, enfatizando que a discussão deve ser feita em grupo.

O episódio ocorrido mostrou-se como mais uma oportunidade para o professor exercer sua autoridade necessária, sem exageros ou renúncias. O que não é fácil, segundo o próprio Paulo Freire. “Podemos ser autoritários de maneiras doces, manipuladoras e até sentimentais, bajulando os estudantes com passeios por estradas floridas...” (FREIRE e SHOR, 1987, p. 61). Entretanto, o professor Alexandre Saul resistiu e se manteve firme na opção pela educação libertadora, que não sucumbe ao autoritarismo, tampouco à licenciosidade.

Sistematizando as contribuições do grupo, sempre de forma respeitosa, o professor formulou questões e problematizou falas sobre leitura de mundo e leitura da palavra, fundamentado em Paulo Freire. Retomaremos aqui algumas das citações presentes em sua fala:

Eu digo que ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. [...] descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor. E o que acontece é que muitas vezes lemos autores que morreram cem anos atrás e não sabemos nada sobre sua época. E frequentemente sabemos muito pouco sobre nossa própria época!

[...]

Portanto, sou favorável a que se exija seriedade intelectual para conhecer o texto e o contexto. Mas, para mim, o que é importante, o que é indispensável, é ser crítico. A crítica cria a disciplina intelectual necessária, fazendo perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao livro, ao texto. Não devemos nos submeter ao texto, ser submissos diante do texto. A questão é brigar com o texto, apesar de amá-lo, não é? Entrar em conflito com o texto. Em última análise, é uma operação que exige muito. Assim, a questão não é só impor aos alunos numerosos capítulos de livros, mas exigir que os alunos enfrentem o texto seriamente (FREIRE e SHOR, 1987, p. 15).

Estimulada pelo diálogo que foi retomado em sala de aula, a estudante Chiquinha sentiu-se à vontade para assumir publicamente que havia lido um único livro inteiro em toda sua vida: “Tenho muita dificuldade para ler. Eu não consigo me concentrar e vou pulando partes. Lembro de ter lido um livro inteiro quando eu tinha nove anos”.

Diante da revelação da estudante, o professor enfatizou a importância do hábito da leitura e optou pela inserção de mais atividades que envolvam textos e, sobretudo,

leitura comentada ao longo do curso. Chegou, inclusive, a sugerir troca de livros entre o grupo a partir do próximo semestre. Nesse clima de incentivo à leitura, a rodada de avaliação da aula compreendeu a indicação de obras que nos tocaram de alguma forma e guardam relação com o conteúdo discutido em sala de aula.

Essa rodada de avaliação da aula tornou-se rotina semanal na disciplina de didática, conforme previa o plano de ensino do professor. O caráter processual e permanente da avaliação permitiu ao docente considerar as demandas das estudantes e problematizar o conhecimento a partir das questões trazidas por elas. Mas, como diz o ditado popular, nem tudo são flores. A sobreposição de volumosas tarefas acadêmicas do curso de Pedagogia e de estágio dificultou a leitura prévia dos textos para aprofundamento e discussão em sala de aula. A seguir, a estudante Bertha discorre um pouco mais sobre essa dificuldade:

Dentre as dificuldades eu elencaria a sobrecarga de tarefas acadêmicas para as alunas, considerando a jornada profissional que já estão desenvolvendo desde os primeiros anos da faculdade. Alguns textos não puderam ser tão aprofundados pela falta de leitura prévia e isso pode ser repensado. Como um semestre pode ser pensado em conjunto por todos os professores para melhor aproveitamento dos textos, livros, tarefas que serão estudados? Talvez essa seja uma das estratégias que tragam benefícios para todo o curso de Pedagogia (ESTUDANTE BERTHA).

Em entrevista, o professor Alexandre nos contou que está buscando formas mais condizentes com a situação das estudantes para elaborar propostas didáticas e selecionar o conteúdo programático voltado às discussões em sala de aula. O desafio é pensar nos limites do tempo histórico sem abdicar da prática docente dialógica, rigorosa e crítica:

[...] tenho trabalhado com aliados que se propõem a auxiliar tanto na integração quanto no desenvolvimento de diferentes ações, de acordo com o que é possível e necessário. Esses aliados são [...] outros professores que valorizam perspectivas democráticas e críticas de educação, orientados da pós-graduação, e participantes do grupo de pesquisa que lidero. O fortalecimento da Cátedra Paulo Freire da UniSantos, que atualmente coordeno, como um espaço de ensino e pesquisa do pensamento de Freire, também tem sido importantíssimo para que propostas educativas que se fundamentam nesse autor ganhem consistência e destaque (PROFESSOR ALEXANDRE).

Embora tenham sido evidenciados condicionamentos desafiadores no exercício do ensinar-aprender que se propõe a ir além da interpretação da realidade para caminhar no sentido de uma educação crítico-emancipatória, constatamos que o docente reinventa suas práticas a partir de situações-limites que se apresentam e

trabalha, buscando novas reflexões e o auxílio de aliados, com o objetivo de avançar rumo à superação desses desafios.

3.4 Caminhos e condições que possibilitam o ‘ser mais’

A intenção de planejar e desenvolver ações que caminham na direção de superar limites para concretizar práticas de uma educação humanizadora pôde ser observada a partir da leitura de documentos. Em artigo publicado no órgão informativo do Núcleo de Extensão Comunitária (NEC), a pedagoga e então coordenadora do Núcleo, Carmem Lydia, afirma que “o desafio está na necessidade de se superar os problemas e de encontrarmos ou criarmos recursos para a transformação. Isso se concretiza na elaboração dos projetos de ação” (LIMA, 1999, p. 37). A autora, mais uma vez, demonstra aproximações com os pressupostos da pedagogia de Paulo Freire para fundamentar o trabalho realizado na instituição, conforme trecho a seguir:

Ao organizarmos projetos, planejamos juntos o trabalho que pretendemos realizar, projetamos, relacionamos com o futuro, começamos a fazê-lo. E só há um momento de fazer o futuro – no presente. O futuro já está presente no projeto. Quando se projeta, tem-se em mira um ideal, uma utopia, que na verdade, é algo ainda não realizado. Levantamos os pressupostos, os princípios dos quais partimos e fundamentam nosso trabalho. Construir o possível é explorar os limites para reduzi-los; é explorar as alternativas de ação para ampliá-las. Estabelecemos caminhos e etapas para a caminhada e avaliamos continuamente o processo e os resultados (LIMA, 1999, p. 38).

A UniSantos, inclusive por seu caráter comunitário, demonstra compromisso com a educação humanizadora ao declarar que a missão⁴⁷ da Universidade é:

Formar cidadãos com base nos princípios da solidariedade, da justiça e do respeito aos direitos humanos, fortalecidos pela ética cristã e com competência profissional para atuar em uma realidade sócio-cultural heterogênea e sujeita a frequentes mutações (UNISANTOS, 2018).

Na observação participante em sala de aula, em várias aulas, foram evidenciados elementos que nos remetem ao conceito freireano “ser mais”, explicitado no primeiro capítulo desta tese. Optamos por eleger a aula de encerramento do semestre, com caráter ainda mais avaliativo, para demonstrar como identificamos a prática humanizadora.

Consideramos relevante perceber e destacar o fato de as estudantes reconhecerem que a disciplina contribuiu, com transformações em seus pensamentos

⁴⁷ Conferir em: <<https://www.unisantos.br/universidade/institucional/marco-referencial/>>.

e práticas, para o crescimento pessoal e profissional, através de um processo humanizador. Podemos conferir essa perspectiva nas falas das participantes a seguir:

Eu aprendi a didática na prática durante esse semestre e isso faz muito sentido para mim. Nessa disciplina a gente tem espaço para falar, para fazer comentários. Isso faz muita diferença. Em outras aulas, só a professora comenta. Sou muito grata pela união do grupo. Temos aprendido a conviver melhor e a respeitar as nossas diferenças (ESTUDANTE MAYA).

Aprendi que a construção do conhecimento se fez através do vínculo que a gente conseguiu criar. Nesse semestre, foi possível aprender sob vários aspectos para além da leitura e da escrita (ESTUDANTE CHIQUINHA).

Na prática, eu aprendi a importância de entender o que os alunos estão trazendo para depois avaliar. Na verdade, aprendi muito com o grupo e com toda essa diversidade que a gente tem aqui e com as nossas diferenças de idade (ESTUDANTE LINA).

Eu gostaria de falar também. Sobre essa questão das diferenças de idade do grupo, sinto que contribuiu muito para a nossa aprendizagem no semestre (ESTUDANTE MARIE).

Lembrem disso quando forem trabalhar na EJA⁴⁸. Como um grupo formado por pessoas com diferente faixa etária pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Valorizem os saberes que os alunos trazem para a sala de aula (PROFESSOR).

Sinto muita gratidão pela forma como fui acolhida por vocês. Sempre acreditei que a educação pode ser democrática. Gostaria de destacar como foi importante termos a política pautando a nossa aula na véspera da eleição (ESTUDANTE BERTHA).

O professor, coerente com a sua opção pela aula dialógica fundamentada em princípios democráticos, assim expressou os seus principais aprendizados no semestre:

Em alguns momentos tive vontade de colocar vocês em fileira e impedir o uso de celular, mas não cedi às tentações autoritárias e exerci o meu papel de docente que assume uma proposta democrática e coloca limites com autoridade, mas sem autoritarismo. Não é uma tarefa fácil, mas nós conseguimos. A aula não é minha. A aula é nossa. Nesse semestre, com vocês, eu aprendi a delegar e sinto que estabelecemos relações de confiança (PROFESSOR).

A auxiliar docente, que durante o semestre pesquisado era candidata ao doutorado e teve o seu projeto aprovado no final do ano, conta, em entrevista, quais foram as influências da disciplina para a sua prática docente, a partir dos conhecimentos construídos na aula.

Certamente, houve inúmeras influências para minhas atividades na condição de aluna especial do doutorado em educação. Posso afirmar que foi

⁴⁸ O professor estava se referindo à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

fundamental para reelaborar meu projeto de doutorado e assim poder ser aprovada na seleção ocorrida em dezembro. Conhecer os sonhos e as visões de mundo de cada aluna da disciplina trouxe inspiração para focar meus estudos no Currículo das Escolas Judiciárias Eleitorais a partir das contribuições de Paulo Freire e Augusto Boal. Vivenciei, na prática, uma possibilidade emancipadora de ensino, em que a arte sempre esteve permeando o tecido curricular (ESTUDANTE BERTHA).

Com sua postura humanizadora, o professor mostra que também tem dúvidas, que erra, reconhece os erros e discute as condições de trabalho do professor. Durante a entrevista, o professor declara o seu esforço de aproximar a prática docente dos princípios inerentes à pedagogia freireana, conforme podemos observar nos estratos selecionados:

A inspiração de Paulo Freire vai ao encontro do meu sonho de ajudar a construir e viver em uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Freire, de forma central, mas também outros autores do espectro crítico, me dão subsídios para materializar uma prática de ensino-aprendizagem coerente com o meu sonho, de modo que, ao discutir questões e conceitos de Didática com as alunas, na graduação, isso não se dê separado do debate crítico, com elas, sobre a necessidade e as condições fundamentais para mudar a educação brasileira em uma direção emancipatória, se esse também for o sonho delas. Os professores, e da mesma maneira os professores em formação, precisam ter clareza sobre as opções políticas que fazem cotidianamente ao planejar e assumir suas aulas (PROFESSOR).

[...] o que é imprescindível, a meu ver, é tentar estabelecer a coerência entre os pressupostos de Freire e a prática cotidiana, na docência e também fora dela. Ou seja, é preciso agir com ética, e uma ética comprometida com a promoção de uma vida digna para todos. Uma outra questão importante, na minha opinião, é que o professor não perca a esperança, não deixe de fazer aquilo que ele pode realizar "hoje", em termos históricos, seja em suas aulas, na instituição na qual trabalha, ou na luta coletiva e mais ampla por uma sociedade mais fraterna, para tornar o que pode vir a ser feito "amanhã", mais possível (PROFESSOR).

A análise dos dados construídos na pesquisa de campo permitiu evidenciar a adesão do professor a uma perspectiva humanizadora de educação. Declarada e consciente, a prática docente pesquisada se mostra coerente com a pedagogia de Paulo Freire, na qual se desenvolve uma relação crítica e emancipatória em sala de aula e se caminha em direção à construção de um projeto de sociedade democrático e humanizador.

CONSIDERAÇÕES

No contexto político e social brasileiro atual, grupos conservadores de extrema-direita têm dirigido sistemáticos ataques à obra do educador Paulo Freire, que é reconhecido internacionalmente ⁴⁹ por sua pedagogia humanizadora. Além de infundadas, as ações ideológicas orquestradas para deslegitimar o legado freireano demonstram que os conservadores no exercício do poder continuam incomodados com quem não abdica do direito de aprender-ensinar a pensar criticamente. Essas ameaças à liberdade de cátedra se intensificaram entre os anos 2015-2018, período em que realizamos o nosso estudo de doutoramento. A reitora da PUC-SP, professora Maria Amalia Pie Abib Andery, discorre⁵⁰ sobre o fato de a tradição democrática, que deveria pautar qualquer ambiente universitário, estar sendo posta em xeque na atualidade.

A professora Maria Amalia também ressalta a importância de lutarmos contra esses arroubos autoritários. “Estamos prontos para brigar, para ser o lugar da resistência, mas ainda mais, para ser o lugar da produção de ideias para o Brasil”, afirma. Nesse sentido, esta tese se coloca como um dos trabalhos de resistência ao autoritarismo, à intolerância, ao machismo, à misoginia, ao racismo, à xenofobia, à homofobia, à lesbofobia e toda tentativa de desumanização.

Acreditamos que este trabalho pode oferecer contribuições ao que vem sendo pesquisado na formação de docentes. Quem atua ou pretende atuar na área de Educação e se dispõe a trabalhar com a formação de professoras/es em uma perspectiva humanizadora encontrará terreno fértil neste estudo. Buscamos analisar como se efetiva a prática docente, no Ensino Superior, de um educador que se assume freireano. De forma mais específica, quisemos identificar quais são os princípios e as categorias freireanas presentes na prática docente. Também buscamos demonstrar quais os limites e as possibilidades de uma prática docente freireana na formação inicial de professoras, no campo da didática. As questões que nortearam o trabalho foram: 1) Que princípios e categorias freireanas subsidiam a prática do

⁴⁹ Disponível em: <<https://www.revistaprosaveroarte.com/unesco-inclui-acervos-de-paulo-freire-nise-da-silveira-e-carlos-gomes-em-projeto-global-de-conservacao>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

⁵⁰ A entrevista que a reitora da PUC-SP, professora Maria Amalia Pie Abib Andery concedeu ao jornalista Juca Kfoury foi transmitida pela rede de televisão TVT em novembro de 2018 e publicada em outros veículos de informação. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2018/11/escola-sem-partido-no-fundo-e-de-um-so-partido-diz-reitora-da-puc-sp>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

educador, em foco, no Ensino Superior? e 2) Quais são os limites e as possibilidades da prática docente freireana na formação inicial do professor no que se refere ao campo da didática?

O caminho percorrido teve como ponto de partida uma revisão bibliográfica de teses e dissertações sobre o objeto desta investigação, com a intenção fazer uma contextualização, levantar o que foi produzido acerca do tema e aprofundar compreensões. Constatamos, nesse processo, que existem muitas pesquisas sobre a pedagogia freireana em diferentes áreas de conhecimento e campos de estudo, o que reafirma a atualidade do pensamento de Paulo Freire. Para selecionar e analisar essas pesquisas, definimos um critério que nos permitiu focalizar nas que versavam sobre a prática docente com referencial freireano. Embora existam muitas contribuições relevantes, ainda se fazem necessárias novas pesquisas sobre a prática docente freireana no Ensino Superior, sobretudo nos cursos de graduação de Pedagogia. Acreditamos também que a ampla e efetiva participação de discentes, demais docentes do curso, bem como a coordenação e a direção se constitui em um importante pilar para a continuidade e fortalecimento de práticas em uma direção crítico-emancipatória, porém há que se investigar mais a esse respeito.

Ao demonstrar um caminho possível, apontamos os limites encontrados e analisamos a trajetória desenvolvida pelos sujeitos da pesquisa. Embora não seja uma tarefa fácil, tampouco simples, constatamos que é viável concretizar uma prática docente freireana no Ensino Superior.

No primeiro capítulo deste trabalho foi elaborada a fundamentação teórica da investigação, quando apresentamos a concepção de prática docente na perspectiva de Paulo Freire. A partir do conceito “docência”, também elaboramos uma trama conceitual fundamentada no referencial freireano, em articulação com “participação”, “diálogo”, “conhecimento” e “ser mais”. No segundo capítulo, discorremos sobre os aspectos metodológicos utilizados para a realização da investigação. Na sequência, apresentamos o contexto e os sujeitos desta pesquisa, compostos por um docente, 16 discentes de graduação em Pedagogia e uma assistente de docência, que é estudante de Pós-graduação em Educação. Por fim, no terceiro capítulo, foram expostos os dados desta investigação. Nesse processo, os quatro conceitos que compuseram a trama conceitual passaram a compor os organizadores, que nos permitiram analisar e interpretar as evidências.

Os principais resultados deste estudo revelam que embora existam desafios para a continuidade e o aprimoramento da prática docente freireana pesquisada, as práticas dialógicas do docente constroem, orientam e movimentam as aulas, que são reinventadas a partir das “situações-limites” apresentadas. A análise dos dados evidenciou que a prática docente pesquisada se mostra coerente com a pedagogia de Paulo Freire, por desenvolver uma relação crítica e emancipatória em sala de aula e buscar a construção de um projeto de sociedade democrático e humanizador.

Ao investigarmos como se efetiva a prática de um educador que se assume comprometido com a pedagogia crítico-emancipatória de Paulo Freire no Ensino Superior, verificamos que essa prática também se configura como uma forma de resistência por criar condições para que a Didática Freireana se concretize. Como Didática Freireana, compreendemos “o encontro dialógico dos seres humanos que aprendem e ensinam, mediatizados pelo mundo, visando transformá-lo” (GEREZ, AMARAL, SILVA e GIOVEDI, 2018, p. 17). Para corroborar nossas considerações, é importante recuperar a avaliação que uma estudante de graduação fez a respeito da disciplina:

Na matéria de didática eu tenho me surpreendido a cada dia. Sem dúvida é a melhor aula da semana. Eu acreditava que aprenderia didática na teoria, com base em autores e afins, mas na verdade nós temos aprendido pelo jeito que a própria aula ocorre, isto é incrível. Espero que seja sempre assim, pois acredito que se ao longo do ano nós precisarmos de uma maneira diferente para compreender a matéria toda, a aula será reprogramada. Acredito que didática seja exatamente isso, entender as necessidades dos alunos para a compreensão daquela aula, entendendo o indivíduo como um ser integral e não apenas no [âmbito] cognitivo (ESTUDANTE MAYA).

Como pudemos observar na fala da estudante Maya, teoria-prática caminham juntas na aula de didática e as formas de ensinar o conteúdo são constantemente reformuladas de acordo com as necessidades das estudantes. Mais do que isso. A própria seleção do conteúdo é realizada pelo professor, que recorre ao conhecimento acumulado, a partir de demandas, anseios, questões significativas e “saberes de experiência feitos” das estudantes. Elas são ouvidas pelo professor. Elas têm vez e voz para participar do processo de construção de conhecimento, por meio das aulas dialógicas. Encontram, portanto, condições favoráveis para o exercício da autonomia discente e podem se assumir como sujeitos do ato de conhecer.

Essas condições favoráveis, entretanto, não estão garantidas e dependem de uma série de fatores. Por mais que o professor rompa com os modelos tradicionais de

seleção de conteúdos alheios à realidade das pessoas envolvidas no processo educativo e as estudantes consigam superar “uma cultura escolar que, por vezes, desconsidera seus saberes de experiência e a prática do diálogo autêntico” outros desafios se fazem presentes. Identificamos que além de dominar a teoria freireana, o docente precisa ter disposição para “romper com os tempos e as formas cristalizadas na tradição universitária” (GEREZ, AMARAL, SILVA e GIOVEDI, 2018, p. 27).

A sobrecarga de tarefas acadêmicas a qual as estudantes estão submetidas no curso de Pedagogia, somada à extensa rotina de estágio, prejudica o aprofundamento de estudos que se fazem necessários para uma formação que tem a construção de um projeto de sociedade democrática e humanizadora como horizonte. Retomemos a fala da estudante e auxiliar docente Bertha:

Dentre as dificuldades eu elencaria a sobrecarga de tarefas acadêmicas para as alunas, considerando a jornada profissional que já estão desenvolvendo desde os primeiros anos da faculdade. Alguns textos não puderam ser tão aprofundados pela falta de leitura prévia e isso pode ser repensado. Como um semestre pode ser pensado em conjunto por todos os professores para melhor aproveitamento dos textos, livros, tarefas que serão estudados? Talvez essa seja uma das estratégias que tragam benefícios para todo o curso de Pedagogia (ESTUDANTE BERTHA).

Essa dinâmica a ser equacionada também envolve as exigências acadêmicas docentes no cotidiano de uma universidade comunitária inserida em um complexo contexto de políticas públicas controladoras. Algumas situações são descritas pelo professor, a quem recorreremos novamente para evidenciar nossa afirmação:

Os principais desafios, [...] hoje, para desenvolver uma prática docente freireana em turmas de graduação, em uma universidade comunitária, estão relacionados ao equacionamento entre as horas necessárias para preparar o plano de ensino e as aulas, em uma direção transformadora [...] e as demais exigências acadêmicas que preciso cumprir; a dificuldade de desenvolver propostas integradas nos cursos em que atuo; trabalhar com políticas públicas controladoras que incidem sobre os currículos universitários; e às condições sociais a que os alunos estão submetidos, que trazem a eles uma série de dificuldades para uma participação mais efetiva nas aulas e nos cursos (PROFESSOR).

Essa dinâmica também interferiu no âmbito desta pesquisa, à medida que o acesso ao corpo discente de graduação foi limitado. Pelas sobrecargas de trabalho e demandas supracitadas, as entrevistas propostas no roteiro desta tese não puderam se concretizar. Não cremos, porém, que o fato tenha prejudicado as conclusões a que chegamos, mas impediu um aprofundamento a respeito da avaliação das discentes no tocante ao desenvolvimento da disciplina de didática no semestre pesquisado.

Na nossa visão, a situação de sobrecarga que testemunhamos representa um nó a ser desatado para viabilizar o estreitamento de laços entre as professoras e os professores das demais disciplinas. Acreditamos que essa aproximação poderá fortalecer a proposta interdisciplinar do curso de Pedagogia, além de viabilizar o planejamento de estratégias e a tomada de decisões coletivas que podem vir a beneficiar todas as pessoas envolvidas. Reconhecemos, contudo, que essas possibilidades de mudança não dependem exclusivamente do empenho do corpo docente. Para viabilizar a construção de um projeto coletivo de transformação na direção da justiça social, as modificações nas políticas públicas educacionais são urgentes e necessárias.

Entretanto, consideramos importante enfatizar: enquanto essas modificações mais profundas e estruturais, que demandam políticas públicas educacionais, não se delineiam no horizonte do Brasil, se faz urgente a participação efetiva de quem comunga do ideário da educação libertadora, no sentido não só da disseminação dos conceitos e diretrizes, mas também da concretização desses conceitos no cotidiano. Acreditamos que essa atuação prática na base social possa, inclusive, ser a semente e o catalisador das próprias mudanças estruturais, promovendo a consciência de que ninguém pode de fato ser livre, se liberdade para todos os seres humanos não houver.

REFERÊNCIAS

ABENSUR, Patricia Lima Dubeux. **Uma prática didático-pedagógica com profissionais da saúde inspirada na proposta de investigação temática de Paulo Freire**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/20687>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

ABRAMO, Perseu. **Padrões de manipulação na grande imprensa**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O Tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990 – 1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 17-34.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

APPEL, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____; BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas**: com as palavras, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática pedagógica docente-discente**: traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula. Recife: Editora UFPE, 2015.

BRANDÃO, Carlos R. e STRECK, Danilo. R. (Orgs.). **Pesquisa Participante**: o saber da partilha. 2ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. **Lei n. 12.612**, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Diário Federal da União. República Federativa do Brasil – Imprensa Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10562-16-04-12-link-leipaulofreire&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e Educação: Uma Introdução. **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.11-26.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 10. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2006.

CORTELLA, Mário Sérgio. Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. **Revista eCurriculum**, São Paulo, v.7, n.3, p. 1-14, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7590/5542>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA. Website do curso. Santos, 05 de dezembro de 2018. Disponível em: <<https://www.unisantos.br/graduacao/pedagogia/>>. Acesso em 05 dez. 2018.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação**. Na idade da globalização e da exclusão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FELIPPE, Marcio Sotelo. Por que dizer fascismo: o centauro de Maquiavel. **Revista Cult**. Julho de 2018. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/por-que-dizer-fascismo-o-centauro-de-maquiavel/>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

FELDMANN, Marina Graziela; MASETTO, Marcos T.; SILVA, M. N. C. Educação e humanização na perspectiva da justiça social em Freire: diálogos convergentes e ampliados. **Caderno de Pesquisa**, v. 23, p. 1-11, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: Diálogo e Conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

_____. **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Tecnicismo**: ele está de volta. Avaliação Educacional – Blog do Freitas. Campinas, 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/26/tecnicismo-ele-esta-de-volta/>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. **A BNCC e a “salvação” dos pobres pela resiliência**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas. Campinas, 2018a. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/08/a-bncc-e-a-salvacao-dos-pobres-pela-resiliencia/>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. **Uma BNCC à procura do magistério**. – Blog do Freitas. Campinas, 2018b. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/08/26/uma-bncc-a-procurado-magisterio/>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GEREZ, Alessandra Galve; AMARAL, Débora Monteiro do; SILVA, Itamar Mendes da. e GIOVEDI, Valter Martins. Didática freireana no Ensino Superior: uma experiência na disciplina de Didática. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 14-29, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/10846>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

GIOVEDI, Valter Martins. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL; SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA MULHERES. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz bem e entende. Rio Grande do Sul: Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA – **IBICT**. Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao/biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

LIMA, Carmen Lydia Dias Carvalho. A extensão comunitária e a formação acadêmica. In: **Ação Comunitária**. Órgão Informativo do Núcleo de Extensão Comunitária da Universidade Católica de Santos. Editora Leopoldianum, Santos, Ano 3, 1999, p. 27-39.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de. **Educação física escolar e autonomia: a prática pedagógica sob a perspectiva freireana.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 35-48.

QUIROGA, Consuelo. **Invasão positivista no marxismo: manifestações no ensino da metodologia no Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 1991.

RAMACCIOTTI, Angélica Santos. **A prática de diálogo em Paulo Freire na educação on-line, uma pesquisa bibliográfica digital: aproximações.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11091> Acesso em: 18 mar. 2016.

_____.; SAUL, Ana Maria. **Referenciais da Pedagogia de Paulo Freire no processo de ensino-aprendizagem.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt04-4636.pdf>>. Acesso em 08 jul. 2018.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia com jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 3, p. 1-19, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7598>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática de formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo.** São Paulo: Editora Articulação Universidade/ Escola, 2005.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando G. da. Dialogando com a prática: o ensino e a pesquisa na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Elizabeth Macedo, Roberto Sidnei Macedo, Antonio Carlos Amorim (orgs.), p. 79-86. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando G. da. **Dialogando com a prática: o ensino e a pesquisa na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP**. Slideshare, 2008. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/renataaquino/ctedra-paulo-freire-presentation>>. Acesso em: 16 fev. 2010.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil mas é necessário e urgente: um novo sentido para o projeto político pedagógico da escola. **Revista Teias** (UERJ. Online), v. 14, p. 102-120, 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24367>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

SAUL, Ana Maria. Políticas e Práticas Educativas Inspiradas no Pensamento de Paulo Freire: pesquisando diferentes contextos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, p. 129-142, 2014a. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/saul.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

_____. Paulo Freire: contribuições para o ensino, a pesquisa e a gestão da educação. In: BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de; SAUL, Ana Maria; ALVES, Robson M. (orgs.). **Ensinar-aprender: a inspiração de Paulo Freire para a prática docente**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014b. Disponível em: <<http://www.letracapital.com.br/loja/ciencias-humanas/163-paulo-freire-contribuicoes-para-o-ensino-a-pesquisa-e-a-gestao-da-educacao.html>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

_____. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n.1, p. 9-34, mar. 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/27365/19377>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma prática docente inspirada na pedagogia freireana: a experiência na cátedra Paulo Freire da PUC-SP. **Revista Intertérios**, v.2, n.2, p. 1-14, 2016. Disponível em:<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/intertorios/article/view/5049/4327>>. Acesso em 20 jul. 2018.

_____. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a didática. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 1-14, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6800/4361>>. Acesso em 06. jul. 2018.

SEVERINO, Natália Búrigo. **Formação de educadores musicais: em busca de uma formação humanizadora**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2702?show=full>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SOUZA, João Francisco de. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Editora UFPE, 2009.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TIBURI, Marcia. **Como conversar com um fascista**: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2015.

_____. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 2. ed. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 2018.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. O que é práxis? In: **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1968. p. 185-208.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE B: Entrevista semiestruturada com docente

Entrevista, como instrumento metodológico de pesquisa para tese de doutoramento de Angélica Ramacciotti, do Programa Educação: currículo da PUC-SP, para o professor doutor Alexandre Saul, que ministra a Disciplina “Fundamentos da Didática I”, no Curso de Pedagogia da UniSantos, 2018

- 1- Você poderia me dizer, sumariamente, como é a sua prática docente, inspirada em Paulo Freire? O que você propõe, o que valoriza, o que faz?
- 2- Quais foram as principais razões que o levaram a tomar decisões de desenvolver uma prática docente inspirada na Pedagogia Freireana?
- 3- Como você se preparou/ se prepara para assumir uma prática docente inspirada na Pedagogia Freireana?
- 4- Para você, o que um professor que se propõe a trabalhar com a proposta de Freire, não pode deixar de fazer?
- 5- Quais são os principais desafios que você tem enfrentado para desenvolver uma prática docente inspirada em pressupostos da Pedagogia de Paulo Freire?
- 6- O que você tem feito para enfrentar esses desafios?

APÊNDICE C: Entrevista semiestruturada com auxiliar docente

Entrevista com auxiliar-docente.

1. A sua colega gostaria de saber coisas como: o que você aprendeu, como as aulas foram desenvolvidas, como foi o relacionamento com o professor, como é a avaliação. Enfim, o que você considerou importante nesse semestre, nessa disciplina, e se houve alguma coisa que apontaria como dificuldade, algo que você recomendaria como sugestão de alteração na disciplina:
2. Foram inúmeros os aprendizados. Diga, também, se houve alguma influência da Disciplina “Fundamentos de Didática I”, cursada com o professor Alexandre, para sua atividade acadêmica. E, em caso afirmativo, quais foram as contribuições dessa disciplina para a sua prática docente, a partir dos conhecimentos construídos na aula.

APÊNDICE D: Atividade I

Atividade I, Fundamentos da Didática I (20/04/2018) – Em grupos de 3 a 4 alunas, anteriormente definidos pela turma, trabalhem com o conceito de "conteúdo" ou "tópicos de conteúdo", como um dos aspectos indispensáveis da prática pedagógica (Aliás, o que é mesmo "prática pedagógica"? – Reflitam sobre esse termo).

Questões orientadoras da pesquisa e debates em sala de aula:

- 1) O que são conteúdos?
- 2) Que critérios podem ser utilizados para selecionar conteúdos para o desenvolvimento de uma disciplina ou curso? De onde devo partir? Por quê?
- 3) Os critérios que estamos elencando respondem, de forma geral, à que referenciais de educação? Por que é importante ter clareza sobre isso?
- 4) Quem pode participar da atividade de seleção de conteúdos para uma disciplina ou curso? Por quê?
- 5) Que procedimentos e instrumentos podem auxiliar o professor na sistematização e organização dos conteúdos selecionados?

Observações importantes:

- a) As perguntas acima são orientadoras do estudo. Cada grupo pode optar por responder todas elas, apenas uma delas, algumas delas, uma combinação entre elas, etc.
- b) Lembrem-se, esse é um projeto individual e coletivo (grupo classe e cada subgrupo, cada subgrupo e seus integrantes). Aproveitem a possibilidade de dialogar, nos grupos, respeitando as individualidades e potencialidades de cada sujeito que compõe a equipe. Nem tudo o que o grupo irá produzir precisa ter a participação direta de todos os seus elementos.
- c) Cada pequeno grupo é responsável por ajudar a classe a ver/experienciar/compreender criticamente diferentes ângulos de um mesmo objeto de conhecimento (nesse primeiro momento, os "o que são conteúdos"). Por isso, é importante que os grupos se organizem para focalizar aspectos distintos, diferentes ângulos dessa problemática, utilizando diversas linguagens, procedimentos e instrumentos metodológicos (ex: jogos teatrais/dinâmicas de grupo que permitam vivenciar um conceito, registro de entrevistas com diferentes sujeitos, fotos, vídeos, leitura e discussão de extratos de textos, proposta para uma atividade coletiva fora da sala de aula, exposição tradicional de um conceito ou ideia, produção textual, utilização de TICs, seminários, etc).
- d) Levarei para consulta, no dia 20/04, os registros de aulas anteriores e mapas mentais.
- e) O foco, nesse momento, está na questão dos conteúdos.

Vamos utilizar a aula do dia 20/04 para discutir, já nos pequenos grupos formados, as diferentes ideias e propostas que cada grupo gostaria de desenvolver. Teremos também um momento, no coletivo, para socializar o que cada grupo pretende trazer para a análise coletiva, como e quando.

Dúvidas podem ser encaminhadas para a representante, que repassará as questões para mim.

Vamos lá! Divirtam-se.

Abraços.
Prof. Alexandre

Algumas referências para consulta (não se limitem a essas – algumas delas vocês encontraram no formato de acesso aberto, na internet, e outras na biblioteca):

FINI, M.I. Currículo e Avaliação: articulação necessária em favor da aprendizagem dos alunos da rede pública de São Paulo. Revista São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 57-72, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_05.pdf>.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. O SABER/FAZER DOCENTE NO CONTEXTO DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: contribuições para a Didática. CADERNOS DE PESQUISA, v. 24, p. 1-14, 2017.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Os embates contemporâneos da didática. Pesquiseduca, v. 3, p. 282-286, 2011.

VEIGA, Ima Passos Alencastro. (Org) Didática: ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 2011.

ANEXO: Plano de Ensino

Plano de Ensino 2018

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO PEDAGOGIA
FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA I

Semestral: 3o semestre 2018/1

Teórica: 34 horas-aula

Prática Extraclasse Orientada: 17 horas-aula

ALEXANDRE SAUL PINTO

Abordagem da história da Didática e sua correlação com a educação e com a Pedagogia. Fundamentos sócio-político-epistemológicos da Didática na formação do educador e na construção da identidade docente. Abordagem das relações fundamentais do processo de trabalho docente: teoria/prática; conteúdo/forma; ensino/aprendizagem; professor/aluno. O Planejamento de Ensino como construção de ações previstas a partir do cotidiano escolar. Relação entre objetivo/conteúdo/método na construção da práxis pedagógica.

OBJETIVO(S) GERAL(IS)

Contribuir para a formação dos educandos por meio da análise de diferentes dimensões da dinâmica da prática pedagógica e da organização do trabalho docente (educação, escola, ensino, conhecimento, aprendizagem, metodologia, método, relação professor-aluno, relação professor-conhecimento-aluno, relação aluno-aluno, espaços-tempos de ensino- aprendizagem, recursos didático-pedagógicos, projeto político pedagógico e avaliação);

Refletir sobre a sala de aula, o seu funcionamento e a sua forma de organização, valorizando o processo pedagógico, a profissionalização docente, a consciência da função do professor e as possibilidades de intervenção nesse contexto;

Desenvolver a atitude investigativa dos estudantes em relação à prática docente e fortalecer suas possibilidades criativas em relação à sua atuação educativa em diferentes âmbitos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar a complexidade das diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem na educação básica, com destaque para a educação infantil; Problematizar a organização do trabalho pedagógico na escola; Analisar e elaborar planos de ensino, planos de aula e sequências didáticas; Analisar casos de ensino à luz dos pressupostos teórico-prático-estudados; Realizar atividades que envolvam planejar e contextualizar práticas de ensino- aprendizagem, situando objetivos e conteúdos, valendo-se dos conhecimentos adquiridos no Curso de Pedagogia;

Promover trabalho integrado com outras disciplinas do Curso de Pedagogia, em contribuição as ações desenvolvidas nos estágios, nas ações do PIBID e nas atividades que requeiram conhecimentos do campo da didática.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Saberes necessários à prática docente

- O surgimento da Didática
- Diferentes compreensões da Didática
- O ensino-aprendizagem como campo de estudos e pesquisas da didática
- O que é ensinar?
- Exigências para pensar-praticar o processo ensino aprendizagem: condições políticas, sociais e psicológicas
- Teoria e prática como elementos essenciais da didática

2. Seleção e organização de conteúdos

- Concepções sobre conteúdo/conhecimento, na literatura e na prática
- Critérios para a seleção, organização e dinamização de conteúdos
- Diferentes linguagens na prática educativa

3. Avaliação do ensino aprendizagem

- A natureza e o sentido da avaliação em educação

ATIVIDADES PRÁTICAS EXTRACLASSE ORIENTADAS

Turma:

Nome da Atividade	h/a
Cinedebate	12
Didática: os conteúdos	5

ESTRATÉGIAS/ PROCEDIMENTOS DE ENSINO

- Levantamento de concepções e conhecimentos dos alunos sobre o conteúdo da disciplina
- Problematização dos conteúdos/temas abordados
- Trabalho com projetos pedagógicos
- Leitura comentada de textos da bibliografia
- Produção de sínteses, resenhas, memoriais e outros textos que permitam organizar e sistematizar os conteúdos/temas abordados
- Produção e análise de mapas mentais
- Utilização de filmes e vídeos, seguidos de discussão- Realização de debates em pequenos grupos
- Realização de debates em pequenos grupos
- Apresentação de seminários
- Utilização do laboratório de informática

- Laboratórios de desenvolvimento e investigação de práticas pedagógicas
- Proposição de exercícios e jogos nos quais será possível explicitar relações que permitem a identificação, por meio de vivência e análise crítica, de elementos constitutivos dos objetos de conhecimento estudados
- Realização de estudos do meio

O trabalho pedagógico realizado na disciplina buscará favorecer a aprendizagem dos educandos, considerando as diferentes formas de aprender, os seus ritmos, necessidades, conhecimentos e potencialidades.

SISTEMÁTICA E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação semestral ocorrerá de forma processual e formativa, mensurada por nota de 0 a 10, por meio de diversos instrumentos propostos ao longo do semestre, em atividades individuais e coletivas, levando-se em conta os objetivos estabelecidos na disciplina e o desenvolvimento integral dos educandos. Para tanto, serão considerados os seguintes critérios: conhecimento dos conteúdos estudados; capacidade de articular a teoria e prática; presença e participação nas aulas; assiduidade e pontualidade na entrega das atividades; capacidade de diálogo e argumentação e crítica.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- FARIAS, I. M. S. et al. Didática e docência: aprendendo a profissão. Brasília: Líber, 2009.
- VEIGA, I. P. A. (org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008. ZABALA, A. A. Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ANASTASIOU, L. das G.C.; ALVES, L. P. (org.). Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Editora Univille, 2003. COMÊNIO, J. A. Didactica Magna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I.. Compreender e transformar o Ensino. Tradução por Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- VASCONCELLOS, C. S. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad, 1993. WACHOVICZ, Lílian Anna. O método dialético em didática. Campinas: Papyrus. 1998.