

MARIA MARLY DE OLIVEIRA  
(ORGANIZADORA)

# SABERES E PRÁTICAS NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES





MARIA MARLY DE OLIVEIRA  
(ORGANIZADORA)

# **SABERES E PRÁTICAS NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

SÉRIE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - VOLUME VIII

PARCERIA: RENOEN-PPGEC-UFAL - CÁTEDRA PAULO FREIRE-UFRPE

Editora Ilustração  
Santo Ângelo – Brasil  
2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

**Imagem da capa:** Freepik

**Revisão:** Os autores

#### CATALOGAÇÃO NA FONTE

---

S115 Saberes e práticas necessárias à formação de professores /  
organizadora: Maria Marly de Oliveira. - Santo Ângelo :  
Ilustração, 2025.

293 p. : il. ; 21 cm – (Formação de Professores; 8)

Parceria: RENOEN-PPGEC-UFAL - Cátedra Paulo Freire  
- UFRPE

ISBN 978-65-6135-116-4

DOI 10.46550/978-65-6135-116-4

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Freire, Paulo,  
1921-1997. I. Oliveira, Maria Marly (org.).

CDU: 371.13

---

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



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

[www.editorailustracao.com.br](http://www.editorailustracao.com.br)

## Conselho Editorial



|                                         |                                 |
|-----------------------------------------|---------------------------------|
| Dra. Adriana Maria Andreis              | UFFS, Chapecó, SC, Brasil       |
| Dra. Adriana Mattar Maamari             | UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil  |
| Dra. Berenice Beatriz Rossner Whatuba   | URI, Santo Ângelo, RS, Brasil   |
| Dr. Clemente Herrero Fabregat           | UAM, Madri, Espanha             |
| Dr. Daniel Vindas Sánchez               | UNA, San Jose, Costa Rica       |
| Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos | UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil  |
| Dr. Domingos Benedetti Rodrigues        | UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil  |
| Dr. Edemar Rotta                        | UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil   |
| Dr. Edivaldo José Bortoleto             | UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil |
| Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles        | UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil  |
| Dr. Evaldo Becker                       | UFS, São Cristóvão, SE, Brasil  |
| Dr. Glaucio Bezerra Brandão             | UFRN, Natal, RN, Brasil         |
| Dr. Gonzalo Salerno                     | UNCA, Catamarca, Argentina      |
| Dr. Héctor V. Castanheda Midence        | USAC, Guatemala                 |
| Dr. José Pedro Boufleuer                | UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil        |
| Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques        | UFSC, Florianópolis, RS, Brasil |
| Dr. Luiz Augusto Passos                 | UFMT, Cuiabá, MT, Brasil        |
| Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira    | UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil |
| Dra. Neusa Maria John Scheid            | URI, Santo Ângelo, RS, Brasil   |
| Dra. Odete Maria de Oliveira            | UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil |
| Dra. Rosângela Angelin                  | URI, Santo Ângelo, RS, Brasil   |
| Dr. Roque Ismael da Costa Güllich       | UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil   |
| Dra. Salete Oro Boff                    | ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil |
| Dr. Tiago Anderson Brutti               | UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil  |
| Dr. Vantoir Roberto Brancher            | IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil  |

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.



# SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| PREFÁCIO.....                                                                                                                                                     | 13 |
| Maria José de Sena                                                                                                                                                |    |
| APRESENTAÇÃO .....                                                                                                                                                | 15 |
| Maria Marly de Oliveira                                                                                                                                           |    |
| Capítulo 1 - A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE<br>PROFESSORES NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL:<br>REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE SABERES E PRÁTICAS EM<br>PEDAGOGIA ..... | 17 |
| Josiane Carla Medeiros de Sousa                                                                                                                                   |    |
| Gilvaneide Ferreira de Oliveira                                                                                                                                   |    |
| Francisco Nairon Monteiro Júnior                                                                                                                                  |    |
| Capítulo 2 - TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE<br>JOVENS E ADULTOS COM O ENFOQUE DAS CULTURAS<br>ORGANIZACIONAIS ESCOLARES.....                                     | 33 |
| Ana Luísa Tenório dos Santos                                                                                                                                      |    |
| Marinaide Lima de Queiroz Freitas                                                                                                                                 |    |
| Paulo Marinho                                                                                                                                                     |    |
| Valéria Campos Cavalcante                                                                                                                                         |    |
| Capítulo 3 - O OLHAR INTERATIVO SEGUNDO A DEFINIÇÃO<br>DE FORMAÇÃO CONTINUADA CONSTRUÍDA POR<br>PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA .....                         | 59 |
| João Justino Barbosa                                                                                                                                              |    |
| Maria Marly de Oliveira                                                                                                                                           |    |
| Capítulo 4 - METODOLOGIAS COLABORATIVAS NA<br>FORMAÇÃO CONTINUADA E OS IMPACTOS NO<br>ENGAJAMENTO COGNITIVO DOCENTE .....                                         | 85 |
| Climéria Beserra Ramalho                                                                                                                                          |    |
| Maria Marly de Oliveira                                                                                                                                           |    |
| Ernandes Rodrigues do Nascimento                                                                                                                                  |    |
| Valdeluce Albuquerque e Silva                                                                                                                                     |    |

Capítulo 5 - PEDAGOGIA DO COTIDIANO: DIÁLOGO  
FREIREANO, COMPLEXO E TRANSDISCIPLINAR..... 113

Maria Teresa Melo Brandão Cavalcanti

Ana Maria dos Anjos Carneiro Leão

Maria Marly de Oliveira

Capítulo 6 - CONTRIBUIÇÕES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA  
INTERATIVA PARA UMA APROXIMAÇÃO AO CONCEITO DE  
CURRÍCULO ESCOLAR NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA ... 129

Renata Carvalho da Silva

Edmaylsonn Jóia Leandro

Monica Lopes Folena Araújo

Carmen Roselaine de Oliveira Farias

Capítulo 7 - PAULO FREIRE E MARIA TERESA MANTOAN: UM  
DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 145

Waydja Cybelli Cavalcanti Correia

Hélio Beserra dos Anjos

Gilvaneide Ferreira de Oliviera

Capítulo 8 - DESAFIOS, IMPACTOS E MELHORIAS DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CUMARU-PE..... 169

Crislaine Maria da Silva

Rita de Cássia Pessoa de Andrade

Erinalva Luciene de Oliveira Soares

Maria Marly de Oliveira

Capítulo 9 - PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA:  
UM OLHAR NA AMOROSIDADE PARA O “ENSINAR” NA  
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO  
CAMPO ..... 185

Iêda de Almeida Ribeiro Bacelar

Geraldo Jorge Barbosa de Moura

Maria Marly de Oliveira

Capítulo 10 - ANÁLISE DA OBRA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA  
NA PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE ..... 199

Marília Nóbrega Pereira de Farias

Maria de Fátima Gomes da Silva

Capítulo 11 - PAULO FREIRE NA UNIVERSIDADE:  
CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO DO ESTUDO IMANENTE  
NA CONSOLIDAÇÃO DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE  
SÓLIDA ..... 213

Sandra Regina Paz da Silva

Ciro de Oliveira Bezerra

Elione Maria Nogueira Diógenes

Capítulo 12 - FORMAÇÃO DOCENTE E PEDAGOGIA  
DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: O QUE SABEMOS E  
ENXERGAMOS NOS DISTRATORES DE UM ITEM..... 239

Renato Duarte Gomes

Maria Marly de Oliveira

Capítulo 13 - PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA:  
A EDUCAÇÃO COMO AMOR, ÉTICA E DIÁLOGO ..... 257

Leane Pereira Cordeiro

Maria Marly de Oliveira

Capítulo 14 - O INÉDITO VIÁVEL ATRAVÉS DA CONSONÂNCIA  
ENTRE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS  
HUMANOS ..... 267

Claudio Roberto Felix do Nascimento

Maria Marly de Oliveira



## PREFÁCIO

A coletânea *Saberes e Práticas Necessárias à Formação* de professoras e professores, organizada pela Professora Maria Marly de Oliveira, é uma obra que emerge do compromisso ético e político com a transformação da educação, assumindo como horizonte a formação docente crítica, emancipadora e plural. A obra reúne contribuições de pesquisadoras e pesquisadores de distintas instituições e áreas do saber, unidas pela compreensão de que formar professoras e professores exige bem mais que transmitir conteúdos: exige escuta sensível, diálogo, amorosidade, engajamento social e epistemológico.

A diversidade temática dos capítulos aqui apresentados revela a riqueza de olhares sobre a docência e seus desafios contemporâneos. Desde a formação inicial e continuada de professoras e professores em uma perspectiva intercultural até os impactos das metodologias colaborativas no engajamento docente, os textos lançam luz sobre práticas formativas alinhadas com os princípios da justiça social, da inclusão e do reconhecimento das diferenças. A Educação de Jovens e Adultos, o ensino no campo, a pedagogia da resolução de problemas e a análise crítica da obra de Paulo Freire contribuem para uma tessitura formativa que valoriza o inédito viável e a pedagogia do cotidiano.

Esta obra se inscreve na tradição freireana que valoriza a autonomia, a amorosidade e a radicalidade do ato de ensinar como práticas de liberdade. Ela propõe, de forma corajosa e sensível, caminhos possíveis para se pensar e viver a educação como um ato coletivo, interdisciplinar e esperançoso. Assim, mais do que um conjunto de textos, este volume se configura como um convite: a repensar a formação docente em tempos de complexidade, a partir de fundamentos críticos e da vivência concreta de professoras e professores em contextos diversos.

Ao leitor e à leitora, fica o convite para se deixar atravessar pelas idéias e experiências aqui compartilhadas, que inspiram práticas pedagógicas comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Tenham uma ótima leitura!

Profa. Dra. Maria José de Sena  
Reitora - UFRPE



## APRESENTAÇÃO

Dois motivos nos levaram a construir esta obra: homenagear os 25 anos do exitoso Programa do Ensino de Ciência e Matemática – PPGEC/UFRPE e a comemoração dos 25 anos de criação do grupo de pesquisa Formação de Professores, com validação do CNPq/UFRPE.

Também nos motivou a dar continuidade a Série Formação de professores, que nasceu no contexto da implantação desse grupo de pesquisa, que hoje nos brinda com o lançamento do Vol. VIII desta Série, nos garantindo a produção de novos conhecimentos através dos colegas parceiros do PPGEC/UFRPE, UFAL e da RENOEN/ Polo UFRPE.

Nosso agradecimento e gratidão a magnífica Reitora da UFRPE, professora doutora, Maria José de Sena, que gentilmente aceitou prefaciar esta obra. Também agradecemos com amorosidade a todos(as) autores(as) de cada capítulo desta obra, por acreditar no trabalho da organizadora deste livro.

Muito obrigada!

Maria Marly de Oliveira, PhD  
Profa. Sênior da UFRPE  
Profa. do Quadro Permanente  
RENOEN - Polo UFRPE



# A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE SABERES E PRÁTICAS EM PEDAGOGIA

Josiane Carla Medeiros de Sousa<sup>1</sup>

Gilvaneide Ferreira de Oliveira<sup>2</sup>

Francisco Nairon Monteiro Júnior<sup>3</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo geral refletir teoricamente sobre a formação inicial e continuada de professores na perspectiva intercultural, tendo como categorias de análise os saberes e as práticas em Pedagogia. De forma específica busca trazer ponderações sobre a relação entre interculturalidade e a formação docente, considerando perspectivas práticas, analisar as propostas curriculares da Licenciatura em Pedagogia para uma formação intercultural e identificar os saberes e práticas docentes necessárias para a formação inicial e continuada de pedagogo(a)s na perspectiva da interculturalidade. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, classificada como exploratória. O trabalho é fruto da disciplina de Ensino e Diversidade Cultural do Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). As considerações atuais revelam a necessidade de discussão e reflexão sobre a temática diante dos desafios apresentados para a formação intercultural, a exemplo de saberes e práticas eurocêntricas e coloniais transmitidas para a sociedade, mas que ao tempo mostram possibilidades de resistência e insurgência no que diz respeito à uma formação crítica, protagonista e de reconhecimento das identidades plurais como rico elemento de aprendizagem dialógica e significativa.

- 
- 1 Licenciada em Pedagogia (UFPB), Doutoranda em Ensino (RENOEN/UFRPE). Atualmente é Professora pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP). [josianesousa@fiponline.edu.br](mailto:josianesousa@fiponline.edu.br)
  - 2 Licenciada em Pedagogia (UFPE), Pós-doutora em Docência Transdisciplinar pela UFRN (2019). Atua como professora permanente da Rede Nacional de Ensino (RENOEN-UFRPE) nível doutorado. [gilvaneide.oliveira@ufrpe.br](mailto:gilvaneide.oliveira@ufrpe.br)
  - 3 Licenciado em Física (UFRPE), Doutor em Educação em Ciências e Matemática pelo PPGE da UNESP Bauru/SP (2012). Atualmente é professor do Departamento de Educação da UFRPE [naironjr67@gmail.com](mailto:naironjr67@gmail.com)

## Introdução

A interculturalidade é um conceito que se refere à interação entre culturas diferentes, promovendo o respeito mútuo, o diálogo, colaboração e a transformação social. Na formação de professores, apresenta-se como elemento básico e fundamental da práxis pedagógica. São temas profundamente conectados.

As dimensões decolonial e pedagógica dialogam no sentido de mobilizar uma abordagem educacional que tem como finalidade questionar e desconstruir as estruturas milenares de poder e de conhecimentos que foram e ainda são impostas pelo colonialismo. Nessa visão, busca-se criar uma educação mais justa, inclusiva e que realmente valorize as vivências e saberes de todas as culturas, em especial as que foram e são marginalizadas durante a história da humanidade.

Neste sentido, a formação de professores envolve uma reconfiguração dos saberes, práticas e currículos que precisam incorporar conteúdos que façam refletir sobre a necessidade de reconhecimento das várias culturas, a participação ativa dos alunos e de suas vozes, desconstruindo a visão de mundo eurocêntrica que domina por vezes o chão da escola.

Reconhecer a importância da educação intercultural implica uma reavaliação das abordagens pedagógicas. O sistema educacional ainda precisa de consideráveis transformações, tanto em aspectos estruturais quanto pedagógicos, envolvendo gestores, professores e políticas públicas que garantam a eficácia da organização escolar. As diferenças culturais são uma parte que integra as relações pedagógicas e interpessoais neste espaço, assim é indispensável reconsiderar as ações educativas.

A proposta da interculturalidade é criar um ambiente educacional mais inclusivo e democrático, onde a pluralidade cultural seja reconhecida e respeitada, e onde os alunos se sintam parte ativa do processo educativo. Isso exige uma mudança significativa na forma como os conteúdos são planejados e ensinados, levando em consideração a diversidade e buscando eliminar preconceitos e estereótipos.

Diante desta pragmática, o objetivo geral deste artigo é refletir teoricamente sobre a formação inicial e continuada de professores na perspectiva intercultural, tendo como categorias de análise os saberes e as práticas em Pedagogia. De forma específica busca trazer ponderações sobre a relação entre interculturalidade e a formação docente, considerando perspectivas práticas, analisar as propostas curriculares da Licenciatura

em Pedagogia para uma formação intercultural e identificar os saberes e práticas docentes necessárias para a formação inicial e continuada de pedagogo(a)s na perspectiva da interculturalidade.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, classificada como exploratória. O trabalho é fruto da disciplina de Ensino e Diversidade Cultural do Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

A revisão teórica é feita com base nos conceitos de Candau (2011); (2014); (2020), Fleury (2022); (2005) e Walsh (2001); (2013), que abordam a interculturalidade e a pedagogia crítica e decolonial; Moreira(2001); (2006) que teoriza sobre o currículo, cultura e formação de professores; Tardif(2013) que também trabalha formação docente; Freire (1987); (1996), que é mencionado por Walsh (2013) por seu papel reflexivo, crítico e político; e Gil (2019) que fundamenta o desenho metodológico. O filme *Escritores da Liberdade* (2007) é apresentado como um forte recurso didático e analisado à luz das temáticas que abraçam o trabalho.

Fez parte do escopo da revisão teórica as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica - cursos de licenciatura (2024), com a finalidade de analisar as propostas curriculares que regem a formação inicial do(a)s estudantes em Pedagogia. Também foi considerada a Lei 11.645/08 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A revisão dos conceitos e dos documentos colabora no sentido de nos fundamentarmos sobre a necessidade da mudança de paradigmas para um posicionamento resistente e insurgente. Para isso o caminho é de enormes desafios, mas de possibilidades transformadoras para a educação e para a sociedade.

## **Relação entre a interculturalidade e a formação docente**

A crescente diversidade cultural nos espaços escolares e não escolares exige que o processo formativo dos professores seja avaliado continuamente para promover uma educação mais equitativa e inclusiva. Neste contexto, a

formação docente desempenha uma função decisiva, pois os educadores são agentes ativos e fundamentais para a mobilização de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade das culturas presentes.

A interculturalidade, definida por Walsh (2001, p. 10-11), como “[...] um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença”, precisa ser considerada como um dos elementos centrais na formação inicial e continuada de professores. Trata-se da importância de se reconhecer a necessidade de formação para atuar em ambientes multiculturais, enfrentando as oportunidades e desafios que esta realidade apresenta.

É essencial a formação de professores para a interculturalidade, com o intuito relacionado às competências inerentes a sua atuação que não acontece sozinha. Há uma mediação e interação com outras realidades e vivências com alunos, escola e a própria comunidade. A função docente não é realizada somente sobre um objeto de análise, mas sobre fenômenos a serem reconhecidos sobre a qualificação pedagógica.

“Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor” (Tardif, 2013, p. 241).

A formação de professores voltada para a interculturalidade é essencial em uma sociedade cada vez mais diversa e globalizada. O processo busca preparar os educadores para refletir, valorizar e integrar as diferenças culturais que coexistem nas salas de aula, promovendo uma educação que vai além do simples respeito à diversidade, (Freire, 1996). Trata-se de desenvolver nos professores a capacidade crítica e reflexiva de criar ambientes de aprendizagem inclusivos, onde alunos de diferentes origens possam se expressar, ser ouvidos e sentir-se parte do processo educativo.

Catherine Walsh e Paulo Freire possuem algumas afinidades com relação à interculturalidade e à pedagogia crítica e decolonial. Ao longo de suas reflexões, o educador brasileiro atuou desafiando as estruturas dominantes e opressoras. Em sua obra ele chama atenção para a desumanização, a invasão cultural e outros tipos de violência que negam as pessoas de se tornarem protagonistas de suas próprias vidas. O diálogo epistemológico converge com as ideias da estadunidense quando

são apresentados os conceitos de pedagogia decolonial, práxis de luta e resistência.

Sobre a formação docente, podemos considerar como um processo complexo e contínuo que tem como objetivo preparar os profissionais para lidar com os desafios da práxis educativa. De acordo com Tardif (2013), não se trata apenas da aquisição de conhecimentos teóricos durante a formação inicial, mas abrange também a construção de saberes práticos e experienciais adquiridos durante a carreira.

Para Fleuri (2005, p. 141) a “formação de educadores/as é um fator ímpar para o sucesso ou insucesso de qualquer proposta intercultural”. Assim, quando esta proposta é acolhida, os professores tornam-se agentes transformadores, promovendo uma educação que fomenta o diálogo, a empatia e o respeito mútuo em um mundo multicultural. Sobre intercultural o autor se refere a elementos complexos em que se entrelaçam os sujeitos sociais, seus contextos de vida, suas perspectivas epistemológicas, políticas e práticas.

A formação envolve a integração de conhecimentos e competências pedagógicas, curriculares, disciplinares e, sobretudo, das experiências vividas no cotidiano da escola, refletindo a necessidade de um desenvolvimento pessoal e profissional constante para responder às demandas de uma sociedade que se transforma sempre.

“A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais” (Candau, 2011, p. 250).

Uma formação intercultural não apenas sensibiliza os docentes para as questões de equidade e justiça social, mas também os capacita a aplicar estratégias pedagógicas que refletem e celebram a riqueza cultural dos seus alunos. Entretanto, apesar de sabermos que a incorporação da interculturalidade na formação de professores apresenta inúmeras possibilidades, também traz tensos desafios. Um dos mais emergentes é a resistência à mudança, tanto por parte das instituições de ensino como por parte dos próprios professores que sentem dificuldades em ressignificar práticas educativas eurocêntricas, aprendidas durante uma vida.

Candau (2011) chama atenção para este fato quando relaciona a afirmação do direito à educação escolar que por vezes acaba por criar uma homogeneização dos processos educativos, “[...] tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou

invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (Candau, 2011, p. 242).

Daí a importância de que nos cursos de formação de professores, o currículo seja proposto entre outras competências, para as abordagens epistemológicas e metodológicas interculturais. Na graduação em Pedagogia isso se apresenta como indispensável, diante principalmente dos campos de atuação na educação básica, e entre outros níveis e espaços, em que o(a)s pedagogo(a)s estarão inserido(a)s no futuro.

### **Propostas curriculares da licenciatura em pedagogia para uma formação intercultural**

O curso de Licenciatura em Pedagogia, ao adotar uma abordagem intercultural, tem como objetivo formar professores capazes de lidar com as diferenças de forma crítica, valorizando a pluralidade de experiências, línguas e perspectivas que os alunos trazem para o ambiente escolar, Brasil (2006; 2024).

Esse processo inclui, por exemplo, a elaboração de práticas pedagógicas que promovam a equidade, o diálogo e o trabalho colaborativo, além de desafiar preconceitos e estereótipos que possam surgir no ambiente educacional. Assim, a formação intercultural contribui para que o(a)s futuro(a)s pedagogo(a)s se tornem agentes de transformação social, capazes de construir espaços educativos mais justos, acolhedores e inclusivos.

Compreender a formação de professores na perspectiva intercultural, tendo como categorias de análise os saberes e as práticas de estudantes em Pedagogia, perpassa pela necessidade de pesquisa na área de Ensino, Currículo e Cultura. Como referenciais disparadores é indispensável beber da fonte das Diretrizes Curriculares Nacionais.

No Art. 5, inciso IX, quando apresentado o perfil do egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia, as DCNs (2006, p. 02) orientam que o estudante formado precisa estar apto a “identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico- raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras”. Candau (2020, p. 679) caracteriza a interculturalidade como “uma construção plural, original e complexa”, e ratifica as propostas para a formação docente:

“Muitos têm sido os programas, projetos e experiências desenvolvidas ao longo do continente que assumem este enfoque. Políticas públicas da área de educação têm incorporado a interculturalidade em reformas curriculares e processos de formação de professores e professoras” (Candau, 2020, p. 679).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica - cursos de licenciatura, em Brasil (2024), orientam que, sobre a aprendizagem para a diversidade cultural dos estudantes, a respeito das relações étnico-raciais estabelecidas na sociedade brasileira, espera-se que “garantam a apropriação dos conhecimentos relativos à história e cultura africana, afrobrasileira e dos povos originários do Brasil”. A DCN estabelece a necessidade de reconhecimento dos valores e atitudes a serem orientados para desconstrução e combate de todas as esferas do racismo.

Neste sentido, a formação inicial de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como a formação permanente dos profissionais formados na área, apresenta-se como um desafio a ser enfrentado diante das posturas eurocêntricas estabelecidas durante séculos no país. Por outro lado, é necessário esperar por meio das possibilidades de mudanças de atitude e transformações no que diz respeito à consideração e integração das múltiplas identidades culturais dos alunos em suas práticas pedagógicas.

O inciso X, ainda sobre o perfil do egresso em Brasil (2006, p. 02) completa o anterior, pois visa fazer o estudante “[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”. As diretrizes mostram que o currículo é um instrumento social e cultural. É necessário considerar os processos históricos e contextos que vão influenciar na efetivação da proposta de reconhecimento das visões de mundo individuais e coletivas que são espelhos das identidades também individuais e coletivas.

Segundo Moreira (2001, p. 03) a relação entre formação docente, o caráter multicultural e o currículo, “implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares”, sendo inerente às aprendizagens, a mobilização de saberes e práticas que garantam a formação pedagógica transformadora, antiautoritária e autogestionária para reconstruir estruturas epistêmicas engessadas pelas relações coloniais e de poder.

Nesse sentido, o educador propõe que os currículos escolares não sejam neutros, mas sim ativos na promoção da inclusão e da justiça social. As práticas pedagógicas educacionais devem ser sensíveis às diferentes identidades culturais dos estudantes, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais equitativo e diverso. Além disso, ele enfatiza a necessidade de uma pedagogia que questione as hierarquias de poder e as práticas colonizadoras, estimulando uma abordagem mais crítico-reflexiva sobre o conhecimento.

Moreira (2001) argumenta que a formação de professores e o desenvolvimento curricular devem ser processos dinâmicos e inclusivos, capazes de transformar a sociedade ao abraçar a diversidade cultural e desafiar as normas autoritárias estabelecidas. Esse movimento é explicado por Fleury (2022, p. 43) quando afirma que

“A educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes”.

A citação destaca um ponto fundamental sobre a educação intercultural: ela não se limita à transmissão de conhecimento. Trata-se de uma interação genuína entre indivíduos que possuem suas próprias histórias, culturas e identidades. A educação intercultural promove um entendimento mútuo e o respeito pelos direitos e dignidades de cada pessoa envolvida.

É uma troca recíproca que vai além do aprendizado teórico e toca nas experiências reais e nas vivências das pessoas. Reconhece que cada um traz consigo uma bagagem cultural única e valiosa, enriquecendo o ambiente educacional.

Essa abordagem visa não apenas o desenvolvimento individual, mas também o fortalecimento das identidades culturais diversas, celebrando a riqueza da diversidade. É uma maneira de construir pontes e criar um ambiente de harmonia e cooperação, onde todos são valorizados por quem são.

## **Saberes e práticas docentes necessárias para a formação inicial e continuada de pedagogo(a)s na perspectiva da interculturalidade**

A educação intercultural é um movimento que busca incentivar a participação de todos os estudantes com o objetivo de não somente agregar conhecimentos sobre os conteúdos programáticos de um currículo, mas primordialmente para desamarrar nós e estabelecer interações consigo e com o outro em uma relação dialógica e de transformação de realidades.

A dimensão pedagógica de uma abordagem decolonial envolve a reconfiguração das práticas educativas para incluir e valorizar as perspectivas e conhecimentos múltiplos. Dentro do processo formativo inicial de pedagogo(a)s na compreensão da interculturalidade, as aprendizagens ativas, o reconhecimento das identidades, o trabalho de temas inter-relacionados como gênero, raça, natureza e pedagogias sociopolíticas, são possibilidades de um movimento necessário para a graduação e posteriormente para a sua atuação no ambiente escolar e não escolar.

A formação inicial em Pedagogia precisa contemplar saberes que transcendem os conteúdos curriculares tradicionais, incluindo a compreensão da diversidade cultural, dos direitos humanos, da educação crítica, da história e das epistemologias plurais. É o que propõe Candau (2020, p. 13), quando alerta que “romper com este daltonismo cultural e ter presente o arco-íris das culturas nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente”, rompendo essas práticas mediadas por um processo complexo e multifacetado.

Walsh (2001), faz uma crítica sobre diversos países latino-americanos que apesar de terem incluído a interculturalidade em seus currículos, a mesma não se efetivou completamente. É o que sentimos no Brasil, “[...] não há um entendimento comum sobre as implicações pedagógicas da interculturalidade, nem até que ponto nelas se articulam as dimensões cognitiva, procedimental e atitudinal; ou o próprio, o dos outros e o social” (Walsh, 2001, p. 12). Há uma subestimação ainda aflorada sobre o potencial da educação intercultural no país, até pela forma que ele foi historicamente construído.

A Lei Nº 11.645/08 de 10 de março de 2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-

Brasileira e Indígena”, é apresentada como uma tentativa, um meio de retratação do processo histórico.

Um ponto norteador desta discussão é: como aconteceu a base formativa destes estudantes de Pedagogia, na Educação Básica? Como mudar no Ensino Superior a percepção de cultura, de interculturalidade, quando durante toda uma vida, estes mesmos estudantes receberam uma formação eurocêntrica e colonial? E a educação doméstica, as interações familiares? Maurice Tardif (2013) nos alerta que os saberes dos professores não advêm somente da formação regular, mas também das experiências de toda uma vida.

A relação dos professores com os saberes não se restringe somente à atividade de mediar conhecimentos já constituídos. A prática docente integra diversos saberes que convergem as relações em perspectivas diversas, a exemplo da comunicação, da interação e da autonomia.

Com relação às práticas docentes a serem mobilizadas durante a formação em Pedagogia, inicial e continuada, algumas estratégias didáticas, metodologias e recursos, são considerados relevantes para a tomada de consciência em meio ao que se pretende desenvolver na educação intercultural.

As práticas pedagógicas, os estágios supervisionados, a curricularização da extensão, que são componentes obrigatórios, podem ser desenvolvidos nos mais diversos espaços escolares e não escolares, mobilizando competências relacionadas a conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções.

Por meio de metodologias ativas como a aprendizagem baseada em projetos, é possível desenvolver a aproximação com territórios antes não pisados ampliando a inserção e articulação mobilizadas por atividades práticas indissociáveis à pesquisa e ao ensino, gerando a interação dialógica e intervencionista em distintas realidades.

Um filme que retrata bem a atuação de uma professora e que pode ser utilizado como recurso didático para os cursos de Pedagogia e como inspiração para pedagogo(a)s já formados, é o “Escritores da Liberdade”. Trata-se de uma história cinematográfica baseada em fatos reais. E como há realidade nesta obra. A professora iniciante Erin Gruwell, interpretada pela atriz Hilary Swank, é designada para ensinar à turma 203 da Escola Wilson. Os estudantes vivem em condições muito difíceis enfrentando problemas de preconceito, violência entre gangues e falta de motivação e

perspectiva para suas vidas. É um ambiente de tensões sociais e segregação racial.

De início, a professora encontra resistência e apatia dos alunos, que não acreditam na educação como uma possibilidade para melhorar suas vidas. A sala de aula é um espaço hostil. Os estudantes não se identificam com a professora e a interrogam sobre como o que ela está ensinando fará diferença na vida deles? Era preciso criar cenários de confiança para a construção de uma identidade clara, sólida e duradoura por parte de Erin.

Determinada a fazer uma mudança significativa, a professora usa métodos de ensino considerados pouco convencionais para envolver os estudantes. Ela os incentiva a ler obras literárias que abordam temas de injustiça social e preconceito e lhes dá diários para que eles possam escrever sobre suas próprias vidas, permitindo que expressem suas experiências e sentimentos.

Aos poucos os alunos vão se identificando com Erin, gerando confiança e comprometimento com as atividades propostas pela professora como visitas a museus e conversas com outras pessoas que já passaram por situações traumáticas de violência, de racismo e intolerância, como os judeus que sobreviveram ao Holocausto. Conforme os alunos compartilham suas vidas através dos diários e vivenciam outras histórias, eles desenvolvem uma maior compreensão mútua e começam a reconhecer o valor da educação e a possibilidade de tentarem mudar as suas realidades.

No artigo “Identidades, saberes e práticas do professor”, de Moreira (2006), é possível realizar conexões com o filme. O trabalho apresenta termos e conceitos que mais parecem uma sinopse do *Escritores da Liberdade*. Os “estranhos”, os diferentes, os indesejáveis e considerados “a sujeira contemporânea” estão nas salas de aula. Ao longo do tempo a escola vem tentando promover a homogeneização, desprezando as identidades do educando. O texto mostra que assim como a identidade, a escola também passa por uma crise.

A identidade constitui um processo que muda e se reformula constantemente. Os professores precisam estar de forma epistemológica realizando o movimento de ação-reflexão-ação sobre o reconhecimento de quem é este ser estranho que ele precisa ensinar, qual a identidade do educando? É necessário ao docente refletir continuamente sobre a teoria pedagógica, os saberes, práticas e o universo da sala de aula. Como lidar com os alunos tão distantes da visão idealizada de estudante que a escola

sempre cultuou? Este é um dos desafios para o(a)s pedagogo(a)s em processo formativo contínuo.

Os estudantes da sala 203 são reconhecidos como os estranhos que não deram e que não darão certo. Diante das suas identidades herdadas, eles acreditam que não é possível mudar suas realidades e a própria gestão da escola reforça este fato, descredibilizando as tentativas da professora em tratá-los com respeito, acreditando no potencial da turma e promovendo o diálogo.

Desta forma, tanto o filme como o artigo científico, trabalham a representação dos estranhos em uma perspectiva de elementos como identidade, multiculturalidade, subjetividades, relações de poder, currículo, formação docente, diversidade e mudança, temáticas centrais para a formação pedagógica inicial e continuada, o que remete a Candau (2014, p. 1) quando fala que:

“A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença”.

Diante desta pragmática e dos contextos educacionais contemporâneos que aguardam os recém formados em Pedagogia, é essencial que as instituições formativas repensem e reavaliem constantemente seus currículos, suas práticas, suas metodologias e abordagens, buscando ofertar uma qualificação profissional que realmente seja significativa para a atuação desses futuros profissionais.

Como possibilidades possíveis, podemos refletir sobre a continuidade do processo formativo por meio de cursos de pós-graduação, desenvolvimento de projetos inter, multi e transdisciplinares que promovam a dialogicidade necessária entre diferentes vivências e competências docentes e discentes. A formação continuada faz parte de uma trilha iniciada não só ao ingressar no curso de Pedagogia, mas da composição integral docente mediada por trajetórias pessoais e profissionais.

Para isso é primordial o aprimoramento dos saberes plurais para o desenvolvimento de práticas inclusivas e como orienta Catherine Walsh (2013, p. 19), desenvolvam “[...]pedagogias como práticas insurgentes que

fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com”, esperança a autora.

## **Considerações finais**

Refletir sobre a interculturalidade como um dos elementos centrais para a formação inicial e continuada de pedagogo(a)s, traz à tona uma reflexão histórica não só da qualificação destes profissionais, mas da própria conjuntura social, cultural e educacional do país, seja de ambientes escolares e não escolares.

É preciso considerar que o espaço escolar é um ambiente onde diferentes indivíduos coexistem. É um território permeado pela diversidade cultural que implica refletir sobre o papel do professor como mediador nas relações de ensino-aprendizagem, nas relações éticas e nos conflitos ideológicos. Ensinar aos alunos sobre ser pluriétnico e que nenhum grupo ou povo é superior a outro é fundamental para construir coletivamente a noção de heterogeneidade cultural, de diferença e de respeito mútuo.

As relações conceituais estabelecidas com base na fundamentação teórica e no exemplo prático/real do filme *Escritores da Liberdade*, nos acende os alertas para os desafios que já nos deparamos enquanto educadores e que por muitas vezes são entraves para o desempenho de práticas educativas insurgentes e inclusivas que integrem currículo, cultura e sociedade em uma tríade que realmente valorize a identidade das pessoas e a diversidade entre elas.

Ao objetivar reconhecer a relação entre a interculturalidade e a formação docente, a análise das propostas curriculares da Licenciatura em Pedagogia para uma formação intercultural e a identificação dos saberes e práticas docentes necessárias para a formação inicial e continuada de pedagogo(a)s na perspectiva da interculturalidade, contribuímos para que estudantes e nós professores façamos uma autoavaliação crítica e contínua da nossa práxis.

O curso de Pedagogia, que em 2024 completou 85 anos e que é um dos cursos mais procurados pelos estudantes que buscam uma formação profissional no Brasil, tem dentre suas especificidades, a possibilidade de formar pessoas que vão formar outras pessoas, seja da Educação Infantil ao Ensino Superior, em espaços escolares e não escolares.

Fato que é um ponto positivo, no que diz respeito ao potencial destes professores que tiveram uma formação intercultural, mobilizar em

suas práticas a interculturalidade. Os desafios estão presentes nos discursos, na insistente educação depositária e armadilhas eurocêntricas que por vezes se impõe, mas como diria nosso patrono Paulo Freire, “esperançar é preciso”.

Esperançar como ação, esperançar como sentido de comunhão, esperançar com o propósito de despertar novos olhares para desconstruir ultrapassados modelos coloniais, garantindo uma formação inicial para os estudantes de Pedagogia e continuada para os educadores que estão no chão da escola, dos hospitais, das empresas, dos presídios com vistas à reconhecer o passado com um olhar crítico, o presente como possibilidade de transformação e o futuro, como uma colheita diversa, equânime, participativa e emancipatória.

## Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Conselho Nacional de Educação.** Ministério da Educação. Brasília, 2024.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia.** Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

CANDAU. V. M. **Didática, Interculturalidade e Formação de professores:** desafios atuais. Dossiê: Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos - políticos. Edição Especial N.8. Jan./Abr./ 2020.

CANDAU. V. M. **Concepção de educação intercultural.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU. V. M. **Diferenças culturais cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: PUC, 2011.

ESCRITORES da Liberdade. (FreedomWriters, 2007). Direção e Roteiro de Richard LaGravenese, baseado no livro de Erin Gruwell. Distribuidora Paramount Pictures. Alemanha/Estados Unidos: 2007. Colorido.

Legendado. 123 min.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural e formação de educadores [recurso eletrônico]** / Reinaldo Matias Fleuri. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2022.

FLEURI, R. M. **Intercultura e educação**. In Educação, Sociedade & Culturas, nº 23, 91- 124, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** (17a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FLEURI, R. M. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7a. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MOREIRA, A. F. B. **Identidades, saberes e práticas**. Educ. e Filos., Uberlândia, v. 20, n. 40, p. 137-157, jul./dez. 2006.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, cultura e formação de professores**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 39-52. Editora da UFPR, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.



# TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM O ENFOQUE DAS CULTURAS ORGANIZACIONAIS ESCOLARES

Ana Luísa Tenório dos Santos<sup>1</sup>

Marinaide Lima de Queiroz Freitas<sup>2</sup>

Paulo Marinho<sup>3</sup>

Valéria Campos Cavalcante<sup>4</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar os achados de uma pesquisa denominada: *A cultura organizacional escolar e o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos*, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal, 2019), tendo como foco o trabalho dos/as professores/as em duas escolas públicas pertencentes ao município alagoano de Maceió. O estudo partiu da seguinte problematização: quais as implicações da cultura organizacional escolar no trabalho dos/as professores/as da EJA? Para alcançar o objetivo e “responder” à questão elencada optou-se pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de casos múltiplos; a análise dos dados se deu por meio da técnica da Análise de Conteúdo.

- 1 Pedagoga. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Cedu-Ufal). Doutoranda no mesmo programa. Membro do Grupo de Pesquisa Multieja (Cedu – Ufal - CNPq). Faz parte da Curadoria do Café Alagoano Paulo Freire.
- 2 Pedagoga. Doutora em Linguística. Pós- doutora em Educação (U. Porto). Professora da Pós graduação(Cedu-Ufal). Líder do Grupo de Pesquisa Multieja (Cedu- Ufal-CNPq)). Membro da Comunidade Prática de Investigação CAFTe - Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.Membro da Cátedra Paulo Freire da UFRP. Pertence a Academia Alagoana de Educação (Acale). Curadora do Café Alagoano Paulo Freire e membro fundadora do Fórum Alagoano daEducação de Jovens e Adultos (Faeja). : naide12@hotmail.com
- 3 Cientista da Educação.Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto – Portugal. Pós-doutor em Educação (Ufal). Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE-FPCEUP), inserido na Comunidade Prática de Investigação: Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas - CAFTe– Portugal. Participa do Grupo de Pesquisa Multieja (Cedu – Ufal - CNPq). pmtarinho@fpce.up.pt
- 4 Pedagoga e Licenciada em Letras. Doutora em Educação. Professora da Graduação em Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação (Cedu-Ufal). Líder do Grupo de PesquisaEducação, Currículo e Diversidades. Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja, Ufal-CNPq) Membro do Fórum Alagoano de EJA e da Curadoria do Café com Paulo Freire em Alagoas. E-mail: valeria.cavalcante@penedo.ufal.br

Nessa lógica, analisaram-se os dados das Sessões Conversas com os/as professores/as e os registros dos cotidianos dos/as estudantes das escolas pesquisadas. Os achados apontaram implicações das culturas organizacionais escolares no trabalho docente, voltadas para a colaboração em enclaves pedagógicos, isolamento/individualismo, e ao apartheid organizacional e profissional.

## Introdução

Este texto é um recorte de uma pesquisa denominada *A cultura organizacional escolar e o trabalho docente na educação de jovens e adultos*, financiada pela Fundação de Pesquisa de Alagoas (Fapeal) e faz parte dos estudos realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja). A pesquisa em foco objetivou produzir conhecimento sobre as culturas organizacionais escolares e suas implicações do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e envolveu os/as professores/as e sujeitos-estudantes de duas escolas municipais situadas em Maceió – Alagoas.

Para alcançar os objetivos e “responder” às indagações optamos pela abordagem qualitativa (Lüdke; André, 2013), do tipo estudo de casos múltiplos (Yin, 2010) e a análise dos dados por meio da técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2008). O percurso do estudo requereu a (re)visitas ao material disponível no acervo do Banco de Dados do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal), situado no Centro de Educação, na Universidade Federal de Alagoas (Nepeal/Cedu/Ufal), responsável pela guarda do acervo das transcrições das Sessões Conversas realizadas com professores/as das escolas observadas e os registros dos cotidianos dos/as estudantes.

A investigação permitiu entrelaçamentos com as culturas, assente nas formas e os conteúdos que se desenvolvem nos contextos organizacionais escolares da EJA e, que têm diferentes implicações para a escola; para o trabalho dos/as professores/as (Marinho; Freitas, 2016; 2019) e para os demais atores/as educativos/as. Visto dessa forma, são necessárias as reflexões e compreensões que venham contribuir para realidades vivenciadas pelos/as professores/as, bem como pelos jovens, adultos e idosos, especificamente nos contextos das escolas da EJA em Maceió.

Neste artigo, socializamos os achados da referida pesquisa, enfatizando o trabalho docente e os entrelaçamentos com a cultura organizacional escolar na modalidade em análise. O texto está estruturado

em várias seções. Inicialmente, contextualizamos a investigação; em seguida, focalizamos olhares conceituais sobre as culturas organizacionais escolares. Na terceira seção, exploramos o trabalho docente: entre os fazeres e os saberes; prosseguimos com os percursos metodológicos e, posteriormente, analisamos as narrativas advindas das sessões de conversas realizadas com professores/as, bem como os registros dos cotidianos dos/as estudantes participantes da pesquisa e, por fim, apresentamos as conclusões.

## **Culturas organizacionais escolares**

A cultura organizacional, expressão utilizada comumente nos moldes das organizações empresariais, evidenciou-se no contexto mundial, na segunda metade do século XX e trouxe conceitos relevantes para abordar e tratar os processos complexos vivenciados nas organizações. Segundo Silva (2006), a ideia em torno de cultura escolar fortaleceu-se no Brasil por volta de 1990, período em que emergiram estudos apresentando diferentes perspectivas e focos de análises.

Para Santos Guerra (2001, p.193), o conceito de cultura emerge do entrelaçamento de sentidos e significados, construídos na organização e não se impondo sobre a mesma. O autor destaca que a cultura envolve padrões de comportamento, regras, rituais, formas de pensamentos e valores partilhados, que um

grupo de indivíduos mantém na organização como forma de se relacionar e organizar.

É que para o pesquisador, não se trata de uma única expressão de valores e normas, mas de significados que são construídos e partilhados por determinados grupos. Teixeira (2000, p. 8) enfatiza que estudar a cultura organizacional na instituição escolar constitui-se de valioso recurso para desvendar, fundado em uma perspectiva humana e integradora, na *complexidade de sua organização e funcionamento*.

Nesse sentido, a cultura escolar é destacada pela autora que nós estamos a reportar como os processos que se vivenciam na escola, que relacionam “cerimônias e rituais específicos que representam um papel crucial na vida da instituição na tessitura da cultura escolar” (p. 13). Estes rituais e cerimônias são representações caracterizadas como formas de vidas cotidianas nas escolas e tornam-se no dizer da pesquisadora “senso comum” passando a ser realizadas naturalmente, muitas vezes de maneira inconsciente.

Torres (2008) nos diz que a cultura organizacional escolar se expressa por distintas formas de análises e conceituações; e se apresenta como conceito primordial para compreender o funcionamento das organizações e das especificidades culturais por envolver relação entre a estrutura e os sujeitos da escola, as culturas estabelecidas entre o exterior e o interior do campo organizacional, as manifestações culturais no âmbito escolar. Por isso, apresenta-se como objeto de diferentes significados e conceitos emanando de diversas perspectivas teóricas, emergentes das ciências sociais e humanas.

Silva (2006, p. 204) destaca que a cultura escolar permeia todas as ações do cotidiano escolar, manifestando-se em um conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que expressam os modos de pensar e agir nesse ambiente. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), as práticas dos indivíduos que integram as escolas são cruciais para compreender essa cultura. Nesse sentido a autora explica que os discursos, as formas de comunicação e as linguagens são componentes essenciais da cultura escolar – elementos como os discursos e linguagens, a organização escolar e as práticas comportamentais consolidadas são vistas como pilares que definem a cultura única de uma escola (Silva, 2006, p. 202).

Nesse sentido, cada escola da EJA possui uma cultura que a define como única, alicerçada em um conjunto de pessoas, que mesmo vinculadas aos controles e regras globais dos mecanismos organizativos, criam e recriam suas relações e práticas cotidianas, o que torna cada contexto escolar único e os diferenciam umas das outras.

Quanto aos seus argumentos, Santos Guerra (2001) acrescenta a importância de perceber as relações e práticas cotidianas existentes na escola, bem como os mecanismos organizativos da natureza do poder, sendo necessário reconhecer as nuances que, para a escola, fazem sentido e que influenciam em sua estrutura. No que se refere aos mecanismos de poder, afirma que:

“Instalam-se na cultura da organização, e dela recebem sentido e significados através de crenças, rituais, costumes, símbolos e rotinas. Para perscrutar esses significados é preciso contemplar rigorosamente a vida da organização, contextualizar os comportamentos, analisar as representações e estabelecer redes de significado” (Santos Guerra, 2001, p.184).

Considerando esses aspectos, entende-se que as instituições escolares da EJA são heterônomas e que sofrem determinações externas, e pode gerar conflitos entre o poder e a cultura escolar. Nesse contexto, o

poder segundo o mesmo estudioso, (2001, p.17), atua de duas maneiras; ora como o “poder legal [...] como a capacidade de interferir nas condutas”, ora como o “poder educativo [...] actuar sobre os mecanismos internos de convencimento e autodecisão”. Nesse sentido, constituindo-se de um poder oculto, que intimida o/a professor/a em sua prática e revela-se contrapondo à sua individualidade.

Na cultura organizacional escolar essa dicotomia entre cultura e relações de poder, pode fazer com que cada instituição escolar tenha uma diversidade de entendimento sobre seus funcionamentos na organização e, que resulta também em implicações na organização comunicativa, na diversidade cultural existente na escola, nas relações de respeito, nas relações de compartilhamento com o entorno escolar, na gestão e com os demais sujeitos e, por que não dizer, traz implicações no trabalho docente (Louis; Lee, 2016).

Em outras palavras Carvalho (2006) destaca que mesmo com a influência do contexto global, a cultura escolar remete, para cada escola, sua própria forma de organização e expressão dos próprios valores, práticas, rituais, relações de poder que, apesar das influências macro e microestruturais possui sua diversidade, complexidade e heterogeneidade, baseada nos sujeitos que a forma. Nesse contexto, a escola não se constitui como agente passivo de uma cultura imposta, mas capaz de criar e recriar sua própria cultura com base nos elementos e exigências externos.

Compreendemos, também, que a cultura escolar na modalidade em questão abarca em si outras culturas, sendo uma delas a cultura docente, assumida como um lugar de possível construção e mudança identitária profissional, na qual os/as professores/as, cotidianamente vão estabelecendo relações nas várias dimensões das suas práticas, nas relações pessoais e interpessoais com seus pares. Portanto, a cultura escolar constitui-se como pressuposto básico na (re)construção das identidades profissionais docentes onde as relações entre os sujeitos da escola; os usos dos *espaçotempos*; as estruturas escolares; as lideranças; a gestão e organização das escolas se caracterizam por elementos de fortes tensões e contradições.

Ao mergulharmos no cotidiano escolar da EJA, e observar os aspectos que foram surgindo da cultura organizacional, nos sentimos como Marinho (2014, p.214), a “desocultar o *iceberg* cultural organizacional, ou seja, conhecer as percepções, crenças e valores” em que estão imersos nos espaços e, conseqüentemente, nas relações que se desenvolvem na escola. Relações estas que se manifestam por meio da cultura profissional docente

assente em “valores, crenças, e os modos como [os/as professores/as] atuam e se relacionam entre si” (p.117). Aspectos estes apontados no tópico a seguir.

## Entre os fazeres e os saberes do trabalho docente

O trabalho docente na EJA, além das questões burocráticas de ordem organizacional, compreende *fazeressaberes* docentes que implicam no trabalho realizado pelos/as professores/as no dia a dia *dentrofora* das escolas. Concordando com Tardif (2014, p. 11) quando afirma que o saber não pode ser tratado isoladamente das questões “sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores encontram-se mergulhados”. Esse saber prescinde do/a professor/a e está relacionado com a pessoa que ele/a é, com sua identidade, a história de sua profissão, a experiência vivida e com as relações que estabelece com seus pares, com os sujeitos da escola e contextos.

É de considerar que não podemos compreender o trabalho do/a professor/a distante da relação do trabalho com o saber, posto que, embora realizem sua atividade docente de diversas maneiras, permeado por diversos saberes, a ação se realiza alicerçada no seu trabalho na escola e na sala de aula.

Tardif (2014) aponta ainda que ao serem questionados sobre seus saberes os/as professores/as remetem-se a formas de conhecimento que perpassam saber-fazer, saberes curriculares, programas, livros didáticos, conhecimentos disciplinares, suas experiências e sua própria formação. Defende que o saber do/a professor/a é plural, vindo de uma formação profissional, e nesse sentido, dos saberes disciplinares, curriculares e da sua experiência.

Nesse sentido, os saberes que os/as professores/as da EJA possuem são oriundos de diversas fontes de saberes, a este respeito inserimos as contribuições de Paulo Freire (2011) em sua vasta experiência no âmbito da educação, e avança no sentido de que todo ato educativo, principalmente com o público adulto, deve estar pautado nas realidades, nas culturas, nos conhecimentos dos sujeitos da aprendizagem, ou seja, nos educandos. Incluindo-se os saberes dos/as educandos/as, toda ação docente precisa ser carregada de *açãoreflexãoação*, tendo em vista que “nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social,

cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto”. (Freire, 1981, p.14).

Ao dizer isso, Freire (1981) nos convoca a pensar na prática na modalidade não como estanque ou determinante, pelo contrário, todo/a educador/a imbuído/a de vontade transformadora, e deve renovar-se e o princípio dessa renovação deve estar centrada nos/as educandos/as. Assim, a construção do conhecimento precisa começar pelos/as educandos/as e os/as educadores/as contribuem como mediadores/as desse processo dialógico. Esse é um argumento importante destacado por Freire (1981), para mostrar que os/as educadores/as não é são os/as únicos/as detentores/as dos conhecimentos e que os/as educandos/as não são meros/as receptores/as e depositórios/depositárias destes conhecimentos “transmitidos pelos/as educadores/as”. E, destacamos a exemplo os currículos prescritos, e as formas de imposição dos sistemas educacionais como mecanismos de controle da prática educativa.

Dentro do contexto da EJA, na atualidade em Maceió (2024/2025), ressaltamos que os currículos, com raras exceções estão sendo estruturados para atender os conteúdos que formem uma identidade nacional, a exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), direcionada por uma elite, de modo que as disciplinas elaboradas a certos moldes reforçam as desigualdades já existentes entre grupos/classes, que vivenciam culturalmente acessos desiguais. A construção de uma base nacional traz intenções em contextos históricos marcados por conflitos, os quais os/as professores/as devem dar conta dos seus conteúdos.

E, destacamos a Resolução CNE/CEB nº 1/2021 do Conselho Nacional de Educação, de 2021, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, integrando a Política Nacional de Alfabetização (PNA) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Educação de Jovens e Adultos a Distância (EaD). Embora apresente no seu bojo uma perspectiva para o alinhamento entre políticas nacionais e demandas contemporâneas, implica reais desafios para a EJA, no que estimula a inserção da oferta da EJA por meio da EaD, sem considerar os contextos desiguais de acesso ao uso de tecnologias digitais vivenciados por muitos sujeitos inseridos na modalidade, negando seu direito de acesso à educação básica.

Essas normativas de forma recorrente, são implementadas sem amplo processo democrático de diálogo efetivo com a sociedade, e isso reforça o cenário de incertezas ideológicas e crises de identidade, incertezas

científicas que põem em xeque todas as formas de conhecimentos já produzidos. Dessa forma, inserimos Hargreaves (1998) para dizer que é preciso compreender o lugar que o/a professor/a ocupa no sistema educativo e vê-los/las como a chave para a mudança educativa dos tempos atuais.

Sobre o tema Hargreaves (1998, p. 27) ressalta que: “[...] as escolas e os/as professores/as estão a ser cada vez mais afectados/as pelas exigências e contingências de um mundo pós-moderno crescentemente complexo e acelerado”. Nesse sentido, não se é possível falar sobre o trabalho dos/as professores/as sem contextualizar no presente em que estas relações estão inseridas.

E, em nome da eficiência social, na escola complexificam-se as formas de regulação, controle, intervenção, por meio de reformas e domínio do currículo escolar, onde dentre as principais intenções está, por meio da educação, formar a força de trabalho. E, é nesse âmbito que os sistemas educativos funcionam, formando a classe trabalhadora baseada nos interesses do estado, cuja finalidade é atender às necessidades econômicas.

Há que se ressaltar que o trabalho docente na EJA, enquanto uma atividade também cognitiva, sustenta-se principalmente numa formação inicial e continuada sólida, que discuta as especificidades dos/as estudantes e das metodologias, que são requisitos imprescindíveis para uma boa prática educativa para/na modalidade. O que vem a corroborar com a ideia também de que, para ensinar em qualquer modalidade da educação é necessária a formação profissional específica, e na EJA, é necessário, além disso, um compromisso político, que é,

[...] “fundamental, neste exercício [é importante] deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada que ver com a arbitrária imposição que faz o educador autoritário a ‘seus’ educandos de suas opções” (Freire, 2001, p.21).

É que se constitui imprescindível ao/à docente da EJA que possua consciência do seu papel para compreender as singularidades dos/as educandos/as, respeitando seus contextos de vida e criando possibilidades para que se desenvolvam processos de conscientização envolvendo uma prática educativa que problematize a realidade.

Assim, sendo os/as professores/as da EJA que em sua prática educativa, ao invés de indução de conteúdos, partem do universo temático em que estão os sujeitos da aprendizagem, entendem que é a síntese cultural, ou seja, dos conhecimentos que se processam onde o/a educando/a desenvolve sua ação é onde está a possibilidade de superação de culturas que promovem a alienação resultante do silenciamento cultuado para dizer a palavra do outro – opressor/dominador. Entende nesse sentido que, enquanto produtores de culturas, os oprimidos devem participar da elaboração de sua formação.

Para Freire (1989, p.17) toda ação docente dialógica envolve a prática para a liberdade, mais para que essa prática aconteça deve estar permeada pela humildade, sem ser subserviência, que implica reconhecer nos outros o direito de dizer sua palavra e ao/a professor/a cabe a escuta, e, ao mesmo tempo em que escuta, dialoga com eles.

Dito desta forma entendemos que reconhecer os saberes dos/as professores/ras leva-nos a reconhecer a abrangência dos vários determinantes do seu trabalho, isso envolve além dos saberes curriculares e disciplinares, os saberes experienciais, que vêm das suas experiências profissionais e de saberes que vêm de suas culturas (Tardif, 2014). Independentemente da posição política e cultural, o/a professor/a tende a considerar a priori, o princípio do outro, em sua condição humana que é histórica e social. E nesse sentido, o respeito deve estar implícito, fundado na ética numa perspectiva universal (Freire, 2011) que permeará sua prática, não ferindo o seu eu individual, mas enquanto princípio educativo.

## **Dos percursos metodológicos aos contextos**

Apoiados na abordagem de natureza qualitativa (Lüdke; André, 2013), uma vez que atuamos como sujeitos mergulhados nos espaços escolares da EJA, observamos o fazer docente e as culturas organizacionais, em busca da compreensão do cotidiano por meio de vivências singulares, preenchidas de sentidos, o que vem realçar a relação entre vários sujeitos por meio “[...] da interação, da comunicação e proclamando-o como o espaço onde as mudanças podem ser pressentidas e anunciadas” (Ghedin; Franco, 2011, p. 61).

Os/as professores/as foram compreendidos/as neste estudo como pessoas que são profissionais e construtores/as de inteligibilidade, como seres críticos/as que pensam – são *praticantes-pensantes* – decidem e também se

angustiam (Ghedin; Franco, 2011). Este estudo não é sobre, mas com eles/as, com suas interpretações, representações e seus olhares. Considerando essas realizações com os/as professores/as em situações cotidianas, de forma complexas, específicas e singulares alicerçadas em seus *saberesfazer*es, e em seus *espaçostempos* – cenários escolares –, que criaram relações com base na ação e reflexão, é que optamos pela natureza qualitativa (Minayo, 2016).

Definimo-nos ainda pela utilização de casos múltiplos (Yin, 2010), por apresentar a possibilidade de integrar e de lidar com dados advindos de mais de uma unidade de análise, sendo investigação de fenômenos contemporâneos em contexto de vida real. Para Ponte (2006, p. 5) “[os casos múltiplos], são de algum modo comparáveis, com o fim de ajudar a conhecer melhor a diversidade de realidades que existem dentro de certo grupo”, no caso do nosso estudo, não estamos preocupados/as com questões comparativas. É que as duas escolas têm as suas singularidades e diferenças entre contextos escolares e condições de trabalho docente, o que nos faz entendê-las como incomparáveis.

Os multicasos deste artigo, contam com corpora que estão no acervo do Banco de Dados do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal) do Centro de Educação (Cedu) da Ufal, originados do relatório da pesquisa da Fapeal (2019); as sessões conversas envolveram em cada escola os grupos de professores/as do Ensino Fundamental de EJA que atuavam em diferentes turmas, nas escolas Alfa e Beta<sup>5</sup>, situadas na periferia urbana da cidade de Maceió, em regiões geográficas diferentes.

A sessão na escola Alfa contou com 8 professores/as, sendo 3 do primeiro segmento (anos iniciais) e 5 do segundo (anos finais). E na escola Beta teve 10 professores/as, sendo 4 do primeiro segmento (anos iniciais) e 6 do segundo (anos finais). Desse modo, estiveram presentes, nas sessões conversas, 18 professores/as. As sessões conversas geraram as transcrições, estas advindas da realidade concreta que registraram dados em dois contextos diferentes e, além disso, as observações dos cotidianos dos/as estudantes da EJA, contidas no diário de confidências (Marinho, 2014).

No que se refere à análise dos dados recorreremos à técnica da análise de conteúdo em Bardin (2008) para elaborarmos as categorias que comentamos na próxima parte deste artigo. Para essa organização realizamos a pré-análise por meio da releitura aprofundada e compreensiva do material, visando, posteriormente, a sua análise e a exploração do

---

5 Optamos por manter os nomes fictícios das escolas de acordo com os nomes já definidos na primeira pesquisa.

material por meio de leitura flutuante. Para isso, foi necessária a separação do material, decodificando-o por meio de unidade de registro e unidade de contexto. A seguir apresentamos os resultados deste estudo.

## (Re)leituras das narrativas dos/as professores/as da EJA

Neste momento apresentamos a (re)leitura das narrativas advindas das sessões conversas realizadas com professores/as da EJA, bem como os registros dos cotidianos dos/as estudantes participantes da pesquisa Fapeal (2019), já mencionada ao longo do artigo, de duas escolas públicas municipais que denominamos de Alfa e Beta, com o objetivo de destacar as implicações das culturas organizacionais escolares e profissionais no trabalho dos/as docentes da EJA.

### De um isolamento e individualismo a um “sofrimento profissional”

As narrativas dos/as professores/as apontadas nessa categoria apresentam práticas e intenções que são construídas e vivenciadas e que estão relacionadas, diretamente, com a organização da escola e ao trabalho que realizam e que impactam na maneira como os/as docentes se relacionam com os pares e com os demais sujeitos da instituição escolar, e as ressonâncias que isso tem em sua vida profissional.

Observamos que o isolamento e o individualismo se apresentam em predominância nas situações vivenciadas pelos/as professores/as, cotidianamente, sobretudo, na escola Beta. É tanto que nessa categoria a presença dessa escola é marcante pela ausência de diálogos entre os pares, relações de trocas de experiências, o que impossibilita maior engajamento no desempenho das atividades dos docentes.

A leitura de Hargreaves (1998) nos mostrou que a cultura docente se manifesta em duas culturas: a do individualismo e a da colaboração, sendo a primeira baseada em lógicas individualistas e de limitação de *espaçotempos* para o desenvolvimento de interação entre pares, o que impossibilita, muitas vezes, o desenvolvimento de processos pedagógicos que tenham por princípio uma construção baseada no diálogo. Essa dimensão tratada pode ser percebida na narrativa abaixo:

Eu falo mais com os funcionários da escola do que com os meus colegas [...] não tenho espaço e a vontade para falarmos sobre os problemas da escola, eu não tenho. A sala dos professores não tem ambiente para tal,

fico na entrada com os funcionários, é melhor para mim [...] (Grupo de professores/as Escola Beta).

Nessa narrativa o/a professor/a mostrou-se com ansiedade e desconfiança dos seus pares o que Hargreaves (1998, p.188) expõe que esses dois pontos são característicos da cultura do individualismo e associa-se “[...] comportamentos defensivos [...] que seriam “naturais” e, em parte o resultado das “incertezas do seu trabalho”.

Ressaltamos, ainda, na fala do/a interlocutor/a vontade de dialogar com os/as colegas de profissão, mas explicita não existir na escola um ambiente próprio. O/a depoente/a considera a estrutura física da sala dos/as professores/as, adaptada a uma arquitetura tradicional e de modelo burocrático, do tempo quando não se preocupava com ambientes confortáveis na escola para que os/as docentes trabalhem em conjunto, ou mesmo atendam aos/às estudantes, e nessa direção escutamos:

É complicado, complicado [o atendimento individual é que os nossos alunos], são jovens, são adolescentes, são adultos, idosos, e ainda temos alunos com deficiência que não temos conhecimento para dar respostas mais direcionadas, específicas, temos alunos surdos, como fazer? Temos uns interessados, outros menos e outros não querem saber é nada [...] como fazer com tudo isto? [...] e ajuda, apoio? Nem da escola, nem da Secretaria, quando aparece é mais para fazer um registro do que dar apoio efetivo para a resolução, compreensão do problema, eu acho que pouco entendem também, as dificuldades dos técnicos são as mesmas da gente, né, compreendo [...] (Grupo de Professores/as da Escola Beta).

Explicitamente ficou evidenciada a desvalorização das condições de trabalho do/a docente. A narrativa também nos reporta ao que Marinho (2014) diz acerca das culturas de isolamento e individualismo na instituição escolar. Para o autor, na maioria das vezes, isso se dá em consequência das práticas conservadoras instauradas pelos/as professores/as, quando no mesmo turno de trabalho apresentam dificuldades de comunicação e envolvimento mútuos devido às dificuldades relacionadas ao *espaço/tempo*.

É notável que no turno noturno, especificamente para os/as professores/as da educação de jovens e adultos, que atuam no horário noturno, as situações de isolamento se sobressaíram nas narrativas, como consequência das condições organizacionais complexas, como a exemplo os *espaçotempos* que inviabilizam, a ausência de encontros pedagógicos, sejam por cargas horárias diversas e/ou por serem atuantes em outras escolas, a maioria sai de uma instituição e já se dirige à outra, o que resulta nessas

situações, que os/as professores/as precisam desenvolver suas atividades sem apoio e colaboração dos/as colegas, lecionando, planejando e trabalhando sozinhos/as (Hargreaves, 1998).

Marinho (2014, p.119) reforça a concepção do isolamento e individualismo, e diz que são provocadores de trabalhos solitários. Destaca ainda que isso é reflexo de espaços físicos, como já aludimos acima, que advém de uma organização curricular que torna dificultoso o contato mais aprofundado, relações de cooperação entre professores/as, sejam para avaliações de seus próprios trabalhos, seja para pedir apoio, seja para troca de experiências, seja para desabafar ou pedir ajuda.

Constatamos nas falas dos/as professores/as da EJA da escola Beta que o isolamento e individualismo, vêm provocando sofrimento, onde a ansiedade e angústia são mencionadas:

Eu nesses últimos anos venho me sentindo muito angustiada, chateada, aborrecida mesmo realmente. Angustiada é a palavra certa mesma. E assim, a gente vê os aspectos, e isso eu não falo aqui na escola, eu falo em um contexto geral, a gente sabe que pra uns têm um formato e pra outros têm outra forma ou as justiça e as injustiças do sistema, que pra uns é de uma forma e pra outros é de outra, e você vai sentindo isso. Isso, querendo ou não, interfere na prática da gente. (Grupo de Professores/as da Escola Beta)

Na escola Beta outro aspecto cultural de isolamento e individualismo que se sobressaiu nas narrativas foi a falta de momentos para trocas de experiências e diálogos entre os/as professores/as pertencentes aos interturnos – diurno e noturno. Isso impede, segundo Marinho (2014) ações de *feedback* sobre os processos de aprendizagens, avaliações, situações do cotidiano que solicitam partilhas e decisões em colaboração.

Nesse sentido, remete-se à cultura organizacional escolar que caracterizamos como um “*apartheid*”, ou seja, o isolamento e o individualismo que marcam o cotidiano dos/as professores/as, resultam num maior distanciamento deles/as dos/as colegas/as e da própria escola, isso acontece não somente porque estão distantes uns/umas dos/as outros/as, mais também devido a fatores externos que adentram à escola, e esses aspectos apresentamos na próxima categoria.

## Um apartheid organizacional e profissional

Nesta categoria, emergem narrativas que destacam a clara divisão na escola, percebida na diferença entre os turnos diurno e noturno. Os/As

professores /as apontam a falta de articulação entre os turnos e mencionam projetos da Secretaria Municipal desenvolvidos apenas durante o dia, excluindo a EJA. Além disso, na época da coleta de dados, havia a carência de formações continuadas, que, quando ocorriam, eram desarticuladas, principalmente nos turnos diurnos.

O *apartheid* organizacional e profissional para o/a educador/a que atua na EJA, durante a pesquisa, trouxe à tona situações que denotam o perverso e, com ele, a incorporação, muitas vezes, inconscientes de padrões, atitudes, práticas, crenças, mitos, valores, construídos e vivenciados cotidianamente, porém, sem fundamentos e que definem características quanto à identidade e ação profissional, do/a professor/a da EJA e dos/as estudantes dessa modalidade (Marinho, Freitas, 2018; 2019). Afirmam, ainda os autores que,

É nesse *apartheid* que se poderá compreender o (re)criar de mitos e crenças sobre as diferenças desses dois mundos muitas vezes infundados sobre os sujeitos que neles se reverterem em exclusões e segregações, especialmente, para os profissionais que neles atuam assim como para os estudantes, que cotidianamente vão urdindo nesses dois mundos. (Marinho; Freitas, 2018, p. 683)

Indo na mesma direção esse *apartheid* remete ao “perverso escolar” que emerge alicerçado nos modelos instituídos de ações, caracterizando-se por situações de poder e de ordens no funcionamento cotidiano da instituição, e é traduzido por “diversos mecanismos, estruturas, elementos e dinâmicas da cultura organizativa. O caráter difuso que habitualmente apresentam faz com que seja difícil a sua detecção e a sua correspondente eliminação” (Santos Guerra, 2001, p.26).

Percebemos, portanto, que a perversidade estava instalada em relação à EJA, por culturas já enraizadas no cotidiano. Essa perspectiva é comprovada quando um/a interlocutor/a afirmar:

É muita dificuldade, então como você tem dificuldade de juntar todo esse grupo, então a gente fica segregada, então tem o grupo da manhã, tem o grupo da tarde e tem o grupo da noite. Se você conseguir fazer uma reunião, e você botar mesas, você vai ver que tá agregando o matutino, o vespertino e o noturno, é como se fosse água e óleo, entendeu? [...] agora à noite nós somos minoria, certo, então quando as decisões, porque já teve uma reunião de manhã, já teve uma à tarde e então a noite fica com as sombras, a gente não tem mais voz, né!? Mesmo que a gente fale e diga, mas já tá tudo decidido (Grupo de Professores da Escola Beta).

A falta de comunicação entre turnos, entre gestão e escola, entre os/as professores/as que atuam na EJA no horário noturno e os que não atuam, demonstra a própria dificuldade da gestão escolar em agrupar os turnos é apontada como implicação, gerando muitos entraves. E para os/as professores/as do noturno o agravante, como apontado na narrativa, são as decisões que já chegam tomadas “a noite fica com as sombras, a gente não tem mais voz”, que retiram dos/as professores/as o direito de dizer sua palavra.

Nas vozes dos/as professores/as da EJA que se seguem percebemos como em um mesmo espaço estão presentes múltiplas realidades, de modo que os desencontros causados pelas questões instituídas, a exemplo das já referidas na categoria anterior – como horários entrecortados por vínculos profissionais distintos –, acabam ocasionando a separação interdocentes e interturnos, fazendo com que não se construam momentos de colaboração e formações continuadas na própria escola, ocorrências predominantes na Escola Beta. Vejamos:

Não temos qualquer ligação com os colegas do diurno, nem com o que se passa na escola. Não, não temos encontros que englobam todos/as os[as] professores [as] da escola para partilha. (Grupo de professores/as da Escola Beta)

[...] Sim, o projeto da escola é um todo, mas na noite é outra realidade e outras complexidades, é outro mundo. [...]. (Grupo de professores/as da Escola Beta)

[...] O noturno ele não tem esse, essa interação com o todo, porque os horários dele, é diferente de um professor que tem 50 horas, que tá aqui o dia todo na escola, que participa de tudo que acontece. (Grupo de professores/as da Escola Beta)

As falas apontam que o *apartheid* configura por um movimento de exclusão e segregação que se desenvolvem nas situações dos cotidianos entre os /as docentes, nos turnos diurno e noturno. De acordo com Marinho e Freitas (2016) para os/as estudantes da EJA esse movimento tem início no “sistema dito regular” e, que na escola Beta se caracteriza por muitos adolescentes e jovens fruto da exclusão de uma “pré-EJA” arquitetada “em (re)engenhos como consequência de contextos da permanência de insucesso”.

E assim, nesses dois mundos, professores/as e estudantes vivenciam em seus cotidianos o *apartheid* “[há sim uma grande separação entre o diurno e o noturno [alunos da EJA] [...] as realidades, as idades, os/as professores/as são outros/as, tudo é diferente” (Diário de Confidências

Estudantes escola Beta) verbalizaram os/as estudantes no bate-papo durante a merenda, quando provocados/as pelos/as pesquisadores/as, como reflexo das construções do perverso escolar.

Nas narrativas o grupo de Professores/as da Escola Beta pontuou ser preciso considerar-se os contextos em que as comunidades escolares estão inseridas, considerar-se ainda as vivências e necessidades apontadas pelos sujeitos da prática, pois diferentes contextos exigem diferentes maneiras de atuação, além da compreensão histórica que revela os limites e possibilidades no tempo em que acontecem.

Os limites no processo organizativo inviabilizam a participação dos/as professores/as nos momentos de decisões que envolvem sua prática. A escola na figura da gestão e dos sistemas de ensino, demonstram autoritarismo ao priorizar as estruturas reguladoras e processos burocráticos que provocam mais divisões, a separação na comunidade escolar, e maior distanciamento entre professores/as e demais sujeitos da instituição escolar.

### Uma colaboração em “enclaves” pedagógicos

Além das culturas que remetem ao individualismo entre os/as professores/as e das situações de *apartheid* organizacional, as narrativas dos/as professores/as da EJA apresentaram situações que demonstraram aspectos para uma cultura de colaboração, mesmo que ainda limitada. A este aspecto de acordo com Hargreaves (1998) os/as professores/as desenvolvem uma relação que geram aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem, além disso, emerge nesse movimento situações que remetem a confiança mútua entre colegas que compartilham dos mesmos níveis de ensino, valorização e partilhas, que provocam trocas de experiências por meio de suas práticas.

O pesquisador (1998, p. 209) afirma que a colaboração e a colegialidade são essenciais para o crescimento profissional e o desenvolvimento escolar, além de facilitarem a implementação de mudanças externas. Esse processo envolve reciprocidade e diálogo, fatores visíveis na Escola Alfa, embora ainda existem desafios como disputas e distanciamentos entre professores/as de diferentes segmentos da EJA. São necessários mais diálogos e horizontalidade entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Hargreaves (1998) define por “balcanização” quando os/as professores/as se agrupam em pequenos enclaves pedagógicos, segregando-se conforme suas ideias e valores, principalmente quando trabalham

em disciplinas ou segmentos diferentes, como na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse cenário, os/as professores/as formam subgrupos e se reúnem apenas sob demanda da gestão escolar para atividades conjuntas, que Marinho (2014) identifica como momentos raros para troca de ideias e debates coletivos.

O autor apresenta que na cultura de colaboração emerge a efetiva possibilidade de serem construídos elos fortes na relação entre a escola, os/as professores/as e em seus agentes, tendo em vista a maior possibilidade de diálogos, interações e cooperação. Os aspectos relacionados à colaboração se apresentam em uma das falas saudosistas do Grupo de Professores/as da Escola Alfa, quando registra:

[...] questão do grupo de professores que nós temos. [...] era um grupo muito unido, muito forte e aos poucos foram se modificando, saindo um, saindo outro e foi se modificando. Eu até dizia: está mudando o grupo, e aí, como é que vai ficar? Ficou do mesmo jeito: quem chegou, chegou chegando. Chegou assumindo o mesmo papel, o mesmo trabalho. (Grupo de Professoras/as da Escola Alfa)

E na sequência, o Grupo demonstra a presença dos enclaves ao dizer:

Principalmente os eventos, os trabalhos, os projetos são pensados juntos. [...] Pra gente do primeiro [segmento] é mais fácil, pois se vê todos os dias. E a gente até combina [...] A gente trabalha muito juntas, junta as três turmas, abre aquele debate com eles [estudantes]. A priori era difícil para eles aceitarem, pois para eles a aula tem que ser na sala, mas hoje está diferente, a gente foi fazendo esse trabalho e está dando certo. (Grupo de Professores da Escola Alfa)

Há reforço no grupo sobre o trabalho coletivo, mas muito na direção do enclave que figura no envolvimento apenas dos anos iniciais de EJA. O fragmento de fala a seguir é revelador dessa questão: “*pra gente do primeiro [segmento] é mais fácil, pois se vê todos os dias*”. Nesse aspecto podemos compreender como nos diz Hargreaves (1998) a colaboração que se divide em subgrupos, a existência de colaboração por conexões, ou seja, que se realizam entre pares que trabalham nos mesmos segmentos ou disciplinas.

Essas fragmentações em grupos menores podem se tornar prejudiciais às ações desenvolvidas pela escola, tendo em vista que geram dificuldades de comunicação, e ainda em competições entre o grupo de professores. Hargreaves (1998) enfatiza sobre a importância de serem desenvolvidas interações entre os grupos para a criação de possibilidade

de culturas transformadoras, que se construa como realidade efetiva nas instituições escolares.

Um destaque importante foi dado pelo Grupo da Escola Alfa à gestão da escola. Vejamos:

[...] me sinto muito à vontade aqui, e assim, a gente trabalha um trabalho de equipe, ninguém, eu acho, eu não me sinto só, eu me sinto ajudada pelas companheiras, pela coordenação, pela direção. [...] No planejamento, na sensibilidade que a direção tem da gente ter um momento, parar a aula, fazer planejamento, ter essa sensibilidade de permitir à gente esses momentos de planejamento. (Grupo de Professores da Escola Alfa)

Percebemos na narrativa dos/as docentes a tendência à cultura de colaboração que se realiza por diálogos sobre experiências e práticas que refletem compartilhamento. Esses momentos se constituem por meio de relações coletivas, e configurando-se de ricas possibilidades de construções e reconstruções das práticas pedagógicas, embora muitas situações-limite precisem ser ultrapassadas.

É que nessa escola a diretora foi professora de EJA e demonstra compromisso político e pedagógico com os/as professores/as e com os/as trabalhadores/as-estudantes além de morar na comunidade onde a escola está inserida – o que a faz dialogar com o *dentrofora* do espaço escolar. Tem facilidade de se fazer presente, também, no horário noturno, todos os dias, o que não é comum no turno da EJA, que na maioria das vezes fica sob a responsabilidade do/a coordenador/a pedagógico/a ou da vice direção. O Grupo faz questão de ressaltar que reconhece que há empenho da equipe docente e da gestão, como indica a narrativa,

[...] E essa cultura na escola, eu fui bem acolhido por isso, pelo menos medo de trabalhar eu não tenho, eu quero ter condições de trabalhar. Uma escola que me dê condições, que me dê apoio como professor. Então a direção tem um papel fundamental. (Grupo de Professores da Escola Alfa)

Reconhece também o interesse dos/as trabalhadores/as-estudantes, que mesmo enfrentando as dificuldades e situações de seus cotidianos – ocupando diversas funções de trabalho –, chegam à escola com a mesma disposição e comprometimento. É o que o Grupo verbalizou “[...] *sente que eles são responsáveis*” e complementam “[...]  *vemos que ex-alunos nossos chegaram, conseguiram chegar mais além. Então é um trabalho que vai além do professor*”. São fatores apontados pelos/as professores/as das duas escolas – Alfa e Beta –, como alavancas motivadoras que os/as impulsionam.

Nesta perspectiva não percebemos nos loci pesquisados possibilidades de uma cultura de colaboração e colegialidade ampla, que viesse a provocar transformações e, conseqüentemente, mudanças que avançassem do isolamento e do individualismo; do *apartheid* organizacional e profissional; e da colaboração em enclaves.

Nas narrativas dos/as professores/as da EJA e nos diários de confidências do cotidiano se apresenta como na definição de De Certeau (2011), não se constituindo em repetições e sim naquilo que é dado todos os dias, pelos sujeitos *praticantespensantes* (Oliveira, 2008). E que, de acordo com seus interesses de uso ou consumo, vivenciam os espaços e (re) criam suas ações cotidianas, entrelaçados em culturas que se (re)constroem em seus papéis de autores/as dentro de um “entreposto-cultural” (Torres, 2005).

Nos registros dos diários de confidências sobre o cotidiano das escolas observadas, compreendemos os sujeitos como “[...] aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano [...]” (Ferraço, 2007, p.74), e que cada um, à sua maneira, vive a escola ao tempo em que dão vida a elas. Como menciona Tura (2000, p. 58), “[...] o olhar para o cotidiano escolar não pode apenas esgotar-se na verificação de seus problemas, acompanhados de determinações burocráticas desconectadas do que é vivido”.

Nesse sentido, ainda segundo Tura (2000, p.50) na cultura escolar há o entrecruzamento das culturas docentes e discentes que se estabelecem em um ambiente de relações e interações. Afirma a pesquisadora que “a escola é o local onde se cria, recria, e ressignifica espaços, memórias, sentidos”, e continua nos chamando a atenção que a escola também é o lugar onde acontecem negociações, trocas de valores, ideias, concepções. E é nessa circularidade de culturas que os sujeitos imprimem suas identidades e significados.

Notamos principalmente na escola Alfa indícios de ações voltadas para uma cultura de colaboração entre professores/as, independente da disciplina ou segmento em que atua. Esses elementos foram possíveis de serem constatados por meio da escuta das narrativas dos/as professores/as, nas quais notamos a presença de maior diálogo e colaboração, ao que os/as professores/as apontam ser a figura da gestão da escola fundamental para promover esse engajamento e cooperação. Vejamos as narrativas abaixo:

[...] a gente consegue dialogar de alguma forma. Há uma interdisciplinaridade e eu vejo que isso tem a mão direta da direção (Grupo de Professores da Escola Alfa).

[a direção] se inquieta, quer saber do resultado. Tem sempre essa história do feedback, vamos sentar, onde avançar, o que fazer. Tem projeto para fazer [...] Grupo de Professores da Escola Alfa).

Esse aspecto da influência da gestão que promove a cooperação é dito, sobretudo, pelos/as estudantes da Escola Alfa, fato registrado no diário de confidências com base nos diálogos tecidos enquanto pesquisadores/as vivenciavam os cotidianos das escolas. Nesses registros ficaram marcadas as práticas cotidianas dos alunos e alunas da EJA, no que diz respeito à entrada e saída na escola e em sala de aula; do horário de chegada; do intervalo e do relacionamento professor/a, alunos/as e aluno/a-aluno/a.

Na Escola Alfa o portão é aberto às 18 horas e o porteiro fica distante, só age quando necessário. Todos são da comunidade e conhecidos. Na Escola Beta o portão é fechado e tem um servidor que abre para cada estudante entrar. Ao ser perguntado o servidor respondeu que na comunidade há um movimento muito grande de traficantes e evita-se a venda de drogas dentro da escola, além da instituição ter uma enorme área construída, com 18 salas – à noite só funcionam 8 salas de aula – e recebe estudantes de várias comunidades adjacentes. Os /As estudantes se sentem presos/as, pois gostam de circular *dentrofora* da escola, sobretudo nos intervalos da merenda (Diários de confidências das escolas Alfa e Beta). O Grupo de Professores dessa escola reconhece que,

[...] a diretora não desiste de nada, está sempre na luta por recursos, melhoria das condições, diálogo com a comunidade, isso é não desistir, eu acho que existe sim uma luta constante para melhorar, para conseguir melhor, para ajudar estes nossos alunos [...], mas como a colega disse, por vezes não é fácil conseguir, mas vamos conseguindo alguma coisa (Grupo de Professores da Escola Beta).

Observamos na narrativa, que os/as docentes da escola Beta demonstram, mesmo que timidamente, o envolvimento da gestão escolar na questão da colaboração, mas em busca de melhorias estruturais para a escola, constituindo como um elo importante entre os/as estudantes e a comunidade. Em toda permanência dos/as pesquisadores/as nessa escola, não ficou demonstrado maior envolvimento de colaboração entre os/as professores/as, bem como sobre a possibilidade de reflexões sobre seu trabalho, levando-os às características das culturas de isolamento e individualismo, como mencionado na primeira categoria, apresentada

no início da subseção anterior. Esses contextos resultam em sofrimentos profissionais, na medida em que os/as professores/as assumem a imensa dificuldade em dar resposta sozinhos/as aos problemas que emergem na sala de aula.

A dinamicidade dos cotidianos mostrou que na escola Alfa existe a predominância de adultos e, na Beta, a heterogeneidade etária envolveu jovens – nos anos finais –, adultos e idosos – nos anos iniciais. Esses estudantes são caminhantes noturnos *“Eu saio de casa de manhã e vou trabalhar [...] Pego o ônibus, chego aqui, desço aqui mesmo na hora. Já arrumo minha bolsa, meu caderno. Desço e já venho direto praqui. A hora que vou chegar em casa é a hora que eu largo daqui”* (Diários de confidências escola Beta). Ao terminarem seus ofícios diários, buscam a escola de EJA mais próxima das suas moradias ou dos seus locais de trabalho.

Os/As estudantes dessa escola destacaram que em suas vivências cotidianas sentem-se seguros/as e acolhidos/as, tanto pelos/as professores/as que apontam ser bons/boas profissionais e parceiros/as, bem como valorizam a gestão da escola como tendo o compromisso de oferecer e promover, na escola, relações de confiança que geram motivação para permanecer estudando, o que caracterizamos como permanência simbólica (Reis, 2009).

E nesse cenário investigado os/as estudantes da EJA deixam claro que consideram que os/as professores/as se constituem como profissionais importantes em seus percursos escolares. Nesse sentido, apresentam a valorização dos/as docentes tanto pela relação afetiva e motivacional, como pelo seu potencial de conhecimento.

Para Aquino (2014, p. 13): a “prática social complexa” que carrega conflitos e exige atitudes “ética e política” uma vez que,

[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criativa para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares.

A esse respeito lembramos Freire (2001, p.22) “a natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos”.

Cientes que a escola da EJA não é o único espaço formativo que determina a ascensão social dos/as estudante, pois, não pode tudo sozinha, compreendemos que para os/as estudantes, mesmo que ingenuamente, esse espaço se constitui mais que uma esperança – por vezes longínqua –, mas em um lugar comprometido naquilo que lhe compete na sociedade contribuir para outras possibilidades de vida mais digna.

## Conclusão

Neste estudo, foram analisadas as implicações das culturas organizacionais escolares no trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendendo aspectos que permeiam as relações entre professores/ras e as organizações escolares. Com base nos dados da pesquisa financiada pela Fapeal (2019), foi possível compreender as escolas como espaços complexos, onde os sentidos e práticas são continuamente (re)construídos, que revelam a existência de culturas de isolamento, individualismo e *apartheid* organizacional, assim como enclaves pedagógicos que, embora apontem para relações de cooperação, ainda demonstram limitações quanto a uma cultura de colaboração.

O trabalho docente, especialmente no âmbito da EJA, apresenta desafios que vão além da sala de aula, entre eles formulações de políticas que negligenciam o direito à educação e ampliam as desigualdades educacionais, o que exige dos/as educadores/as não apenas saberes com base em currículo prescrito. Mas também compreensão política, cultural e social, que possibilitem o diálogo por uma perspectiva que respeite as singularidades e os direitos dos sujeitos desta modalidade.

Em síntese, os resultados evidenciam que investigações que envolvem a temática das culturas organizacionais escolares e profissionais docentes, podem influenciar formações iniciais e continuadas de professores/as da EJA, pautadas em ações que visem redefinir o lugar da EJA nos contextos escolares. E impulsionando com isso o desenvolvimento e a construção de culturas escolares transformadoras para a educação de jovens, adultos e idosos.

## Referências

AQUINO, Julio. Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual – uma plataforma para o ethos docente**. São Paulo: Cortez

Editora, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Lda. 2008.

CARVALHO, Renato Gil Gomes. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 39, n. 2, p. 5, 2006.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1 Artes de fazer. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o Cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Marinaide; MARINHO, Paulo. A cultura escolar da/na EJA – contribuições para compreender e compensar as ações cotidianas dos professores. In: PAIVA, Jane (org.). **Aprendizados ao longo da vida: assuntos, políticas e processos educativos** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Amadora: Mc-Graw-Hill de Portugal, Lda. 1998.

GHENDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. Ed., p. 37-68, São Paulo: Cortez, 2011.

LOUIS, Karen Seashore, LEE, Moosung. Moosung. Teachers' capacity for organizational learning: the effects of school culture and context. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 27, n. 4, p. 534-556, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. 2ª ed. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MARINHO, Paulo. **A avaliação da aprendizagem no ensino básico:** contributos para a compreensão da sua relação com o sucesso escolar. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto, Portugal. 2014.

MARINHO, Paulo; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Cultura organizacional escolar e profissional docente: contributos teórico-epistemológicos. In: FREITAS, M. (Org.). **Educação continuada, currículo e práticas culturais**. V. 1, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016, p. 159-169.

MARINHO, Paulo; FREITAS, Marinaide. A (re)produção da cultura docente na cultura escolar. V.24, **Linhas Críticas**, Brasília, DF, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2016. P. 95 p-95 p.

OLIVEIRA, Inês B. **Pesquisa nos /dos /com os cotidianos das escolas:** sobre redes de saberes. Petrópolis: DPA, 2008.

PONTE, João Pedro da. Estudos de caso em educação matemática. **Bolema**, p. 105-132, 2006.

REIS, Dyane. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS GUERRA, Miguel. Angel. **Entres bastidores – o lado oculto da organização escolar**. Lisboa: Edições Asa, 2001.

SANTOS. Ana Luisa Tenório dos. **A cultura organizacional escolar e o trabalho docente na educação de jovens e adultos**. Relatório final do projeto de iniciação científica (Fapeal/Ufal). 2017/2018. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidade de pesquisa. **Educare**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Periódico

científico editado pela Anpae, v. 16, n. 1, 2000.

TORRES, Leonor. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 21, nº. 1, 59-81. 2008.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: aval. Pol. Públ.Educ.**, dez 2005, vol.13, nº.49, p. 435-451. ISSN 0104-4036.

TORRES, Leonor. Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. **Revista Lusófona de Educação**, América do Norte, 23, jul. 2013.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **O olhar que não quer ver**: histórias da escola. Editora Vozes, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Robert K. Yin; tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damasceno. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



## O OLHAR INTERATIVO SEGUNDO A DEFINIÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA CONSTRUÍDA POR PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

João Justino Barbosa<sup>1</sup>

Maria Marly de Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** A formação de professores ganhou espaço em todo o território brasileiro, seja por conta da obrigatoriedade em lei, seja pelas necessidades impostas ao trabalho docente, principalmente no que diz respeito às atribuições dos professores de Ciências no período negacionista, afinal, essa área do conhecimento sofreu ataques no período recente da história brasileira, bem como recebeu influências diretas do paradigma da simplificação, oprimindo educandos e educadores. Assim, durante a execução do processo formativo que visa superar o viés objetificador da formação continuada, questionou-se aos atores sociais: O que você entende por formação continuada? Logo, o objetivo do presente artigo é entender a definição de formação continuada. Para tanto, utilizou-se como técnica de coleta de dados a SDI e, para a análise destes, optou-se por elementos da AHDI. Observou-se que os quatro professores participantes entendem a formação continuada como elemento base para o desenvolvimento profissional, o qual deve acontecer por toda a vida profissional. Todavia, para tal, compreendeu-se que os processos formativos devem estar alicerçados no diálogo e na escuta, somente assim será possível que os participantes reflitam suas práticas. Por fim, a SDI se mostrou uma alternativa metodológica viável para propostas que visem contemplar as diferentes dimensões dos envolvidos.

### Introdução

A formação continuada de professores ainda é um espaço pouco aproveitado por educadores e, principalmente, pelas redes de ensino, que, muitas vezes, a concebem como um instrumento meramente

---

1 Doutor em Ensino de Ciências (PPGEC-UFRPE), Professor da Educação Básica (SEDEC-João Pessoa e SEE - Paraíba). email: prof.joao.j.barbosa@gmail.com.

2 PhD em Educação (Sherbrooke-Canada). Professora Sênior e do quadro permanente da RENOEN/UFRPE, E-mail: marlyolivier13@gmail.com

administrativo, quando não, opressor e silenciador. Desse modo, os responsáveis acabam alinhando os cursos de formação continuada à lógica do mercado financeiro e, conseqüentemente, à proposta liberal de educação, em que não existe espaço para a subjetividade nem para a diversidade, temas tão necessários para a sociedade da liquidez e repleta de incertezas.

No que diz respeito aos educadores, observamos o constante sentimento de desmotivação, o qual pode surgir por diversas problemáticas, por exemplo, o baixo salário, a alta carga de trabalho, a não especificação das verdadeiras atribuições da profissão e as condições de trabalho docente. Em relação aos elementos que contribuem para uma postura não ativa de alguns professores nos processos formativos, acrescentamos a não admissão da incompletude profissional (Freire, 1996). Esse fenômeno contribui para um menor engajamento de educadores e educadoras, além disso, parte dos profissionais da educação não concebe que os ambientes de formação continuada de professores são cada vez mais necessários em um momento em que a escola passa por uma metamorfose constante (Nóvoa, 2022).

Nesse cenário, Araújo (2021) defende que a formação continuada de professores deve ser um ambiente colaborativo e dialógico na perspectiva freiriana, no qual as demandas formativas dos educadores precisam ser atendidas. Nesse sentido, acrescentamos que os cursos de formação continuada fazem parte do complexo processo de valorização e desenvolvimento docente, colaborando com a valorização institucional desses profissionais.

Somente assim será possível superar a formação alicerçada na lógica reducionista, na qual não são consideradas as diferentes dimensões que compõem o ser professor. Esse tipo de processo formativo concebe os educadores como meros reprodutores de métodos prontos e acabados, não havendo momento, espaço ou ambiente para o diálogo e, conseqüentemente, para a reflexão e a ressignificação da prática docente e pedagógica. Esse movimento ocorre, principalmente, na rede particular de ensino, em que a maior parte do salário dos educadores se dá pela quantidade de horas-aulas ministradas.

Em contrapartida, compreendemos que esse movimento fomentador da reflexão sobre a prática pedagógica será catalisado pelo diálogo verdadeiro entre os pares (Freire, 1987). Assim sendo, acreditamos que no cenário da formação continuada de professores de Ciências da Natureza essa proposta dialógica e valorativa do ser professor poderá

acontecer por meio da utilização de fundamentos da transdisciplinaridade, em um ambiente formativo que busca respeitar a multidimensionalidade e a complexidade presentes na atividade docente. Além disso, é necessário que essas ações formativas, principalmente na perspectiva da formação continuada de professores de ciências, respeitem e se adequem ao contexto em que esses sujeitos estão inseridos.

Nessa perspectiva, durante a escrita deste artigo, questionamos a nós mesmos sobre a relevância de estudar a formação continuada de professores de Ciências da Natureza, trazendo como elemento dificultador dessa proposta a realização dessa intervenção em uma instituição de ensino da rede particular. Na busca de encontrar respostas para esse questionamento, deparamo-nos com o universo de conceitos e definições, características e tipos de processos formativos, que estão sendo discutidos na continuidade deste texto. Todavia, também observamos críticas para com essas ações formativas, as quais consideramos que devem ser analisadas e avaliadas.

Sendo assim, delimitamos o seguinte problema de pesquisa: Qual a definição de formação continuada apresentada por professores de Ciências da Natureza atuantes na rede particular de ensino? Logo, o objetivo da presente pesquisa é entender a definição de formação continuada que foi construída pelos participantes no cenário do Processo Formativo Interativo (PFI). Na continuidade do texto, os leitores encontram a fundamentação teórica, que está dividida em dois tópicos: a importância da formação continuada de professores e as múltiplas definições para a formação continuada de professores. Em seguida, é posto o desenho metodológico e, por fim, são apresentados os resultados da pesquisa.

## **A importância da formação continuada de professores**

A formação continuada de professores se consolidou como objeto de estudo de diversas pesquisas nos últimos anos. Acreditamos que esse movimento ocorreu devido à importância creditada aos ambientes formativos para o desenvolvimento de educadores e educadoras, bem como ao fomento e financiamento dos cursos de formação continuada, por conta da obrigatoriedade de sua oferta em lei, como está apresentado no artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na qual nos deparamos com o seguinte trecho: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Brasil, 1996).

A partir disso, observamos que os cursos de formação continuada são assegurados por lei. Além disso, entendemos que o artigo 67 da LDB dialoga com a meta 16 do PNE, posto que esta defende que é necessário:

“Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014).

Porém, quando observamos as escolas pertencentes à rede particular de ensino, notamos que propostas pautadas na reforma de pensamento e atitude dos educadores ainda são incipientes, afinal, a lógica que rege a maioria dessas instituições é a do mercado financeiro. Assim, mesmo que algumas busquem valorizar seus profissionais com ações formativas que contemplem a reflexão e o processo de humanização, a finalidade natural dessas instituições é se manter lucrativa, o que não é de fato uma crítica a essa última característica, mas a apresentação do que foi observado.

Nesse cenário, defendemos a relevância das ações formativas para professores que atuam na educação básica. Assim como Silva, Freitas e Felicetti (2021), compreendemos que a formação continuada de professores deve ser considerada uma aliada à prática pedagógica dos docentes, principalmente em um período em que as mudanças culturais, econômicas, institucionais e políticas ocorrem de forma cada vez mais rápida.

Rodrigues, Lima e Viana (2017) corroboram a defesa da oferta dos processos formativos de professores ao apresentarem que a formação continuada se tornou um elemento determinante para que educadores e educadoras consigam desenvolver e potencializar novos conhecimentos. Acreditamos que esse processo ocorrerá através da reflexão por parte dos professores e professoras. Além disso, é preciso contemplar a dimensão prática da atividade docente, a partir do contato com diferentes metodologias e ferramentas de ensino. Em síntese, entendemos que no cenário de atuação dos docentes os processos formativos se consolidaram como um dos importantes elementos que podem contribuir com a melhoria do processo ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, Silva, Freitas e Felicetti (2021) acrescentam que a formação continuada de professores poderá ajudar os participantes no processo de adaptação às mudanças, as quais, como dito anteriormente, na atualidade, acontecem de forma cada vez mais rápida. Esse movimento

ficou bastante evidente durante a pandemia causada pelo novo coronavírus, quando as instituições de ensino básico tiveram que utilizar o ensino remoto.

Ao dialogarmos com Nóvoa (2022), entendemos que durante o período pandêmico foi necessário, por parte dos professores, atualizar-se e reinventar-se no exercício da docência, logo a atuação dos educadores, quando possível, aconteceu no nível de realidade virtual. Podemos afirmar que a maioria das ações pedagógicas foi mediada pelo uso de diferentes aparelhos eletrônicos, principalmente os *smartphones*. Sendo assim, tornou-se evidente a notabilidade dos cursos de formação continuada no processo de potencialização da atividade docente, principalmente no cenário de incertezas que vivenciamos (Imbernón, 2011).

Em relação à formação de professores de Ciências da Natureza, ao dialogarmos com Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), podemos afirmar que os processos formativos ofertados para docentes que lecionam ciências na educação básica devem ocorrer no sentido de atualização permanente dos envolvidos. Logo, ao final do processo, os professores participantes devem apresentar conhecimentos científicos atualizados. Nesse sentido, observamos que o ensino de Ciências da Natureza apresenta algumas necessidades próprias.

Carvalho e Gil-Perez (1993) já alertavam para o fato de que os ambientes formativos de professores de Ciências da Natureza pudessem possibilitar o questionamento em relação à atuação docente, muitas das vezes alicerçada no senso comum. Os autores exemplificam o necessário movimento de indagação no que concerne à visão simplista e reducionista da ciência e do trabalho científico para a sociedade.

Mediante o exposto, defendemos que é cada vez mais necessário problematizar os processos formativos de professores que lecionam Ciências da Natureza na educação básica, apresentando propostas de ação que sejam significativas e superem a visão simplificadora da ciência, por exemplo, ações formativas que utilizem elementos de caráter inter ou transdisciplinar. Pimenta (1999) já denunciava no final do século passado que era normal no cenário da formação continuada a realização de cursos de suplências ou atualização de objetos de conhecimento, que, neste momento histórico, eram chamados de conteúdos. Em resumo, compreendemos que ainda hoje parte dos processos formativos não se mostra eficiente e significativa para os educadores.

Em contraposição, defendemos algumas características para a formação continuada de professores. Inicialmente, consideramos que é preciso que o curso de formação seja interativo. Em concomitância com essa afirmação, Silva e Bastos (2012) apresentam que é plausível que a formação continuada promova interações entre participantes, formadores e conhecimentos científicos.

Outro elemento que defendemos para a base dos processos formativos de professores é a autonomia, visto que entendemos que as ações formativas não podem acontecer de forma rígida, em razão de que simplificaram e reduziram os participantes a meros expectadores, desconsiderando os saberes construídos pelo professor. Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) contribuem com nossa máxima ao afirmarem que a formação continuada de professores deve ter como objetivo principal a criação de um espaço formativo, no qual existam condições para que os participantes possam ter autonomia no desenvolvimento dos conhecimentos relacionados com a área de atuação do docente.

Por fim, acreditamos que a importância dos cursos de formação continuada de professores de Ciências da Natureza que atuam na educação básica será ainda mais evidente quando as propostas e ambientes formativos considerarem as diferentes dimensões que compõem o ser professor, uma vez que essas dimensões não se separam no exercício da docência. Duarte (2017) contribui com esse pensamento ao afirmar que a formação continuada somente será efetiva e significativa quando contemplar as diferentes dimensões que constituem os educadores, quais sejam: dimensões científica, pedagógica e pessoal.

Para Nóvoa (2022), a formação de professores deve assegurar uma forte presença da profissão docente nos espaços de formação. Nessa perspectiva, acreditamos que os professores devem formar outros professores. Além disso, o autor português defende que é preciso contemplar um tipo de conhecimento esquecido do ser professor, que é o profissional.

Nóvoa (2022) estrutura a formação de professores a partir de um sistema que contempla três tipos de conhecimento do ser professor, a saber:

- Conhecimento disciplinar (o conhecimento específico do território disciplinar).
- Conhecimento profissional docente (o conhecimento a partir da experiência).
- Conhecimento didático-pedagógico (o conhecimento das diferentes perspectivas da didática e pedagogia).

Diante disso, consideramos que as propostas de formação continuada de professores de Ciências da Natureza devem considerar as diferentes dimensões e conhecimentos existentes na atividade docente, sem esquecer que o ato educativo contribui com o processo de humanização não somente de discentes, mas também dos docentes, reforçando a máxima defendida por Freire (1996) de que educar é, ao mesmo tempo, educar-se. No entanto, alertamos que o alcance do processo formativo depende também de como esse educador ou educadora enxerga o curso de formação e como se enxerga no exercício da docência, afinal, com o advento do paradigma emergente (Behrens, 2013), o papel do professor e da professora de Ciências da Natureza está sendo modificado.

Compreendemos que é cada vez mais urgente que professoras e professores de Biologia, Química e Física modifiquem as lentes com as quais se enxergam, em um processo de autovalorização que nos remete à autoformação, assim como defendem Miranda, Nascimento Firme e Oliveira (2023). Acreditamos que, além da formação, esse processo evidenciará a autovalorização do trabalho docente. Em resumo, somente assim será possível conceber a importância dos processos formativos de professores por parte destes.

## **Construindo uma definição para Formação Continuada de Professores**

No item anterior, apresentamos a importância que os cursos de formação continuada adquiriram no cotidiano dos professores, em especial, os de Ciências da Natureza. Além disso, propusemos algumas características que compreendemos serem essenciais para que os processos formativos possam ser pertinentes para os envolvidos. No entanto, mesmo com os avanços que ocorreram nesse campo de estudo, acreditamos que é relevante discutirmos sobre as diferentes definições e objetivos da formação continuada de professores e apresentarmos nossa significação e alguns desdobramentos acerca do objeto de estudo.

Inicialmente, observamos a relação entre a definição de formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores. Gomes, Nascimento e Falcão (2021) apresentam que a formação continuada é aquela em que ocorre o processo de consolidação dos conhecimentos profissionais. Para esses autores, a formação continuada deve ser compreendida na perspectiva do desenvolvimento profissional. Nesse

sentido, Wengzynski e Tozetto (2012) acrescentam que ela contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor. Alves e Miguel (2021) acrescentam que o principal objetivo da formação continuada de professores “[...] é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, elevando-a a uma consciência coletiva”.

Por outra perspectiva, Imbernón (2011) define a formação continuada como qualquer propósito ordenado de melhorar a prática do profissional docente, posto que, para esse autor, os processos formativos possibilitam o desenvolvimento de conhecimentos profissionais. Em resumo, ao dialogarmos com esse autor, compreendemos que a formação continuada de professores tem por objetivo principal potencializar a qualidade docente. Ademais, entendemos que o desenvolvimento profissional é um dos produtos da formação continuada de professores, podendo ser evidenciado no dia a dia dos docentes a partir da melhoria da prática no que for possível dentro da sua realidade de atuação.

Para Santos (1998), a formação continuada de professores é um conjunto de ações que têm por objetivo a qualificação do profissional. Para a autora, a melhoria da prática se dá pelo desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades que serão utilizados em seu respectivo campo de trabalho. A partir disso, concordamos com a existência da relação entre os cursos de formação de professores e a melhoria da prática, como também entendemos que a maioria dos docentes apresenta esse anseio formativo.

Nesse sentido, Cabanas, Lopes e Lopes (2020) defendem que a formação continuada é um espaço que permite ao professor repensar a sua prática. Seu objetivo é propiciar que o profissional docente possa superar as situações-limites<sup>3</sup> enfrentadas no exercício de sua profissão. É importante apresentar que consideramos o diálogo verdadeiro como principal combustível para os processos formativos que pretendem acontecer nessa perspectiva. Garcia (1999) evidencia que nesse espaço formativo os educadores podem trocar experiências de aprendizagem e, através desse movimento, adquirem ou melhoram os seus conhecimentos.

Em síntese, entendemos que a formação continuada de professores deve buscar o processo de desenvolvimento da prática pedagógica de forma reflexiva, deixando evidentes as relações provenientes do contexto escolar

---

3 Situações-limites podem ser caracterizadas como dificuldades para o desenvolvimento da humanização de educandos e educadores, sendo preciso que os sujeitos as enfrentem e as transponham para que assim realizem sua vocação ontológica de “ser mais” (Freire, 1987).

e as limitações das condições de trabalho docente. Salles (2004) corrobora esse pensamento ao afirmar que fatores escolares e extraescolares interferem na construção e execução de processos formativos de professores. Dito isso, podemos aferir que dificilmente será possível conceber um processo formativo significativo sem contemplar a relação sistêmica que existe entre escola e sociedade.

Dourado (2015) colabora com esse pensamento, ao apresentar seu conceito de que é necessário que a formação continuada tenha por base a reflexão crítica sobre as práticas que ocorrem durante o exercício profissional. O autor também defende a existência da relação entre a formação continuada e a construção da identidade docente. Concordamos com o autor e acreditamos que a formação continuada que apresenta por eixo a reflexão contribui para o desenvolvimento do ser professor.

No entanto, o acontecimento da reflexão somente será possível quando na construção do processo formativo se busque aproximar as teorias que estão sendo estudadas e investigadas nas universidades e nos institutos de educação das práticas e saberes que acontecem nas escolas. Nesse sentido, Lima (2001) acrescenta que a formação continuada somente será reflexiva quando existir a relação entre a prática dos educadores e o conhecimento científico divulgado no processo formativo, promovendo assim uma reflexão dinâmica. A autora define a formação continuada como sendo a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis.

É relevante expor que consideramos a formação continuada de professores como um espaço de valorização dos educadores, especificamente, um ambiente de valorização institucional desses profissionais, no qual professores e professoras de ciências, quando provocados pelos pares, podem refletir sobre a sua atuação profissional. Todavia, conforme mencionado anteriormente, compreendemos que nesse processo é essencial considerar e valorizar o conhecimento produzido nas escolas, afinal, essas instituições, vinculadas à educação básica, são o campo de atuação desses profissionais.

Nesse cenário, Marin (1995) define a formação continuada de professores como sendo um conglomerado de ações que, preferencialmente, devem ocorrer nas instituições de ensino da educação básica, o que se aproxima dos elementos de ecoformação (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021). Além disso, a autora afirma que os processos formativos devem guiar suas

ações em busca de atender as necessidades formativas dos professores e na resolução dos diversos problemas vivenciados no cotidiano escolar.

Em congruência com esse pensamento, Carvalho e Simões (2002) significam a formação continuada de professores como um processo que possibilita o exercício dialético de ação-reflexão-ação, valorizando a experiência profissional, visto que o núcleo do processo formativo é a própria escola. Todavia, compreendemos que esses processos formativos e reflexivos que têm por base as ações desenvolvidas no contexto escolar apresentam como principal empecilho a falta de continuidade das ações desenvolvidas no âmbito da formação continuada.

Diante disso, Ribeiro e Nunes (2021) defendem uma perspectiva de formação continuada que se estenda por todo o período de atuação dos professores. Porém, os autores alertam que, para maior aceitação desses processos formativos, é preciso planejar a partir das especificidades da respectiva modalidade de ensino em que os educadores atuam, além das necessidades específicas de cada rede de ensino e, principalmente, considerar o processo de desenvolvimento profissional dos educadores.

Em resumo, acreditamos que os ambientes de formação continuada de professores de Ciências da Natureza devem ser constantes e contínuos, possibilitando que as reflexões aconteçam nos ambientes formativos e as práticas sejam modificadas no chão da escola. Paula (2009) corrobora esse pensamento ao afirmar que a formação continuada corresponde a uma fase de formação permanente, além de permitir desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento da sua profissão.

Por outro lado, Duarte (2017) ressalta que a formação continuada de professores pode ser definida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos conhecimentos e saberes essenciais à atividade docente e deve acontecer durante toda a vida profissional. Para tanto, supomos que as ofertas de cursos de formação continuada podem ocorrer em parceria com várias instituições e de diferentes formas e tipos, além de utilizar o nível de realidade virtual.

Lima *et al.* (2022) compreendem que a formação continuada de professores é constituída por uma variedade de programas, fazendo parte desse universo cursos, seminários, palestras, congressos, mesas-redondas, oficinas, conferências e encontros, que podem acontecer nas instituições de ensino ou fora do ambiente escolar. Nesse sentido, Dourado (2015) propõe que a oferta para a formação continuada de professores deve se

dar a partir de uma diversidade de atividades formativas, sendo preciso respeitar o momento profissional vivenciado pelo educador.

Em síntese, observamos que os processos formativos podem ocorrer através de cursos de atualização e extensão, aperfeiçoamento, especialização e cursos de mestrado e doutorado, tendo em vista que todos devem propiciar aos participantes o desenvolvimento de novos saberes e práticas. Como defendem Silva e Ferreira (2017), os cursos oferecidos na formação continuada precisam ser dialógicos e variados, pois somente assim poderão incentivar a participação dos professores. Nesse sentido, foi desenvolvido o documento guia para a formação continuada de professores, com alguns elementos que não dialogam com a perspectiva dos autores desta pesquisa, no entanto, consideramos importante expor os diferentes tipos de cursos de formação continuada de professores encontrados na Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada) (Brasil, 1996, 2014, 2020). Para tanto, optamos por desenvolver o Quadro 1, que contém o nome e algumas informações a respeito.

Quadro 1 – Tipos de processos formativos e respectivas características

| NOME DO CURSO                                                            | CARACTERÍSTICAS                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cursos de Atualização                                                    | Apresentam carga horária mínima de 40 (quarenta) horas.                                                            |
| Cursos e Programas de Extensão                                           | Apresentam carga horária variável, conforme respectivos projetos.                                                  |
| Cursos de Aperfeiçoamento                                                | Possuem carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas.                                                       |
| Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> de especialização              | Têm carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE.                      |
| Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional e de Doutorado | Devem respeitar as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). |

Fonte: Brasil (w2018).

A partir das informações apresentadas no Quadro 1, ficou evidente a diversidade de ações formativas que devem ser ofertadas aos

professores de Ciências da Natureza atuantes na educação básica, desde cursos de atualização até o nível mais alto da pesquisa científica. Cabe aos representantes das redes e instituições de ensino, em parceria com educadores e educadoras, desenvolver estratégias para o maior alcance desses processos formativos.

## **Desenho metodológico**

Classificamos este trabalho como uma pesquisa do tipo qualitativa, a qual, segundo Chizzotti (2003), contém em seu cerne diversos métodos de investigação que contribuem para a pesquisa de um determinado fenômeno, objetivando encontrar um significado para o que está posto a partir da interpretação dos dados.

### **Tipo de pesquisa**

A presente pesquisa apresenta elementos da observação do tipo participante, pois, de acordo com Valladares (2007), esse tipo de pesquisa necessita da interação pesquisador e atores sociais. Afinal, as informações obtidas são provenientes das suas indagações, como também dependem diretamente do comportamento do pesquisador e das relações que este consegue construir com o grupo estudado, movimento que nos remete ao processo de intervenção que possibilitou a coleta de dados.

### **A coleta dos dados a partir da Sequência Didática Interativa (SDI)**

O instrumento utilizado para coleta de dados foi a Sequência Didática Interativa (SDI). Essa técnica de coleta é definida por Oliveira (2013) como um desdobramento no contexto da Metodologia Interativa, sendo assim, contém em seus pressupostos teóricos e metodológicos a Complexidade, a Dialogicidade, a Dialética, a Hermenêutica Filosófica e o Pensamento Sistêmico. Dito isso, assim como Barreto, Cavalcanti e Oliveira (2020), consideramos que a SDI credita à pesquisa qualitativa a possibilidade de organização progressiva de suas ações. Segundo as autoras, esse movimento é notado pelo aprofundamento dos conceitos que estão sendo estudados pelos participantes.

Para o melhor entendimento dos leitores do passo a passo da aplicação da SDI, apresentamos a seguir o Quadro 2 sobre as etapas da SDI, de acordo com Oliveira (2013).

Quadro 2 – Passo a passo da SDI e respectiva orientação

| ETAPA                               | ORIENTAÇÃO                                                                                     |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Planejamento da SDI                 | Realização dos estudos teóricos acerca do objeto de estudo e criação da pergunta hermenêutica. |
| Momento Individual                  | Obtenção da resposta individual de cada participante.                                          |
| Formação dos grupos                 | Construção das respostas dos grupos.                                                           |
| Criação do grupo dos representantes | Elaboração das respostas pelos representantes da turma.                                        |
| Exposição da resposta para o grupo  | Apresentação da resposta final para todo o grupo e avaliação desta.                            |

Fonte: Adaptado de Oliveira (2013).

O tema principal da nossa investigação foi a formação continuada de professores, para tanto, após alguns encontros de planejamento com a direção e a coordenação da instituição de ensino, no dia 22 de janeiro de 2024, realizamos a nossa ação no prédio desta. Em relação aos atores sociais, participaram de nossa pesquisa quatro professores de Ciências da Natureza, em que o primeiro encontro presencial teve duração de cinco horas, ocorrendo das 8h às 13h. Além disso, é importante expor que a pesquisa descrita foi aprovada no Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal Rural de Pernambuco, conforme o Parecer 6.575.414, de 13 de dezembro de 2023.

Após as ações de intervenção do processo formativo, dentre as quais destacamos a valorização do significado do nome de cada ator social, a explanação sobre a importância do que é transdisciplinaridade e a importância da utilização de alguns de seus elementos na prática docente de professores de Ciências da Natureza, apresentamos a SDI como alternativa metodológica para a atividade docente em uma perspectiva que respeite as diferentes dimensões dos educandos e que possibilita o diálogo entre os diferentes conhecimentos. Isso posto, decidimos realizar uma atividade prática com a SDI, afinal, uma das principais críticas aos processos de formação de professores é a dimensão prática dos conhecimentos debatidos no cenário do curso. Nesse sentido, questionamos aos envolvidos no

processo o seguinte: o que você entende por formação continuada de professores?

## Análise dos dados

Para o tratamento dos dados obtidos, utilizamos elementos da Análise Hermenêutica Dialética Interativa (AHDI), técnica sistematizada por Oliveira (2018) a partir dos textos de Minayo (2004), as quais defendem que a utilização da hermenêutica e da dialética nessa etapa da pesquisa qualitativa possibilita que o pesquisador encontre as diferenças e as semelhanças entre a visão de mundo do pesquisador e a dos atores sociais, contribuindo assim para a expansão do horizonte interpretativo de quem realiza a investigação. No entanto, acerca de todo esse movimento, Oliveira (2020) considera a interatividade entre o observador e o fenômeno observado como elemento base do processo. A esse respeito, acreditamos que a utilização da perspectiva hermenêutica dialética e interativa no tratamento dos dados contribuiu para que a complexidade presente na realidade estudada possa ser contemplada.

## Resultados

Após a transcrição dos dados obtidos a partir da SDI, desenvolvemos o Quadro 3, no qual os leitores encontram a resposta de cada ator social e a síntese construída pela equipe de Ciências da Natureza. Com o objetivo de manter o sigilo da identidade dos participantes, optamos por, no lugar de seus nomes, utilizar pseudônimos que os próprios atores sociais escolheram.

Quadro 3 – Respostas da etapa individual e síntese do grupo

| ATOR SOCIAL    | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hali           | É um processo formativo de educação permanente a fim de promover o acúmulo e/ou revisitação de práticas, metodologias e epistemologias sobre, para e do trabalho docente.                                                                                                                      |
| Márcia Barbosa | Compreendo a necessidade para o pleno desenvolvimento docente. Nela é possível eliminar lacunas geradas pela formação básica inicial ou de mundo social, pois a prática ensino-aprendizagem perpassa por questões sociais, econômicas, religiosas, junto às ciências, sejam humanas ou exatas. |

|             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Marie Curie | A formação continuada de professores é um momento de compartilhamento de experiências e conhecimentos visando a melhoria das práticas em sala de aula e valorização profissional. É um momento onde são necessários o diálogo e a escuta das necessidades profissionais.                                                       |
| Bill        | A formação continuada engloba fatores como a conscientização da importância do professor e sua valorização, não apenas financeira, mas como parte da sociedade em termos de transformação. É um momento também em que os profissionais captam ideias para amadurecê-las e buscar a melhor forma de aplicá-las em sala de aula. |
| Síntese     | É o momento de formação pedagógica para o desenvolvimento profissional do trabalho docente a partir de habilidades e reflexão, diálogo, pensamento crítico, inserção de conteúdos e temas da ciência nos mais diversos ambientes, através da pluralidade metodológica e epistemológica.                                        |

Fonte: Autoria própria.

A partir das informações provenientes das respostas dos atores sociais e seguindo as orientações do trabalho de Cavalcanti (2020) em relação à utilização da AHDI, elaboramos o Quadro 4, que apresenta as categorias teóricas e empíricas, as subcategorias empíricas e as unidades de análise que, a partir de nossas lentes, conseguimos identificar.

Quadro 4 – Matriz Geral das Categorias

| CATEGORIA TEÓRICA                  | CATEGORIA EMPÍRICA               | SUBCATEGORIA EMPÍRICA                                                                                                                                                                                      | UNIDADES DE ANÁLISE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formação Continuada de Professores | Definição de Formação Continuada | Educação Permanente<br>Trabalho Docente<br>Desenvolvimento Docente<br>Complemento à formação inicial<br>Prática Docente e Pedagógica<br>Diálogo<br>Conscientização<br>Valorização Profissional<br>Reflexão | <p>“[...] processo formativo de educação permanente”.</p> <p>“[...] acúmulo e/ou revisitação de práticas, metodologias e epistemologias”.</p> <p>“[...] necessidade de desenvolvimento docente”.</p> <p>“É possível eliminar as lacunas geradas pela formação básica inicial ou de mundo social”.</p> <p>“[...] a prática de ensino e aprendizagem perpassa por questões sociais, econômicas, religiosas, junto às ciências, sejam humanas ou exatas”.</p> <p>“É um momento de compartilhamento de experiências e conhecimento visando a melhoria das práticas em sala de aula e valorização profissional”.</p> <p>“É um momento onde são necessários o diálogo e a escuta das necessidades profissionais”.</p> <p>“A formação continuada engloba fatores como a conscientização da importância do professor”.</p> <p>“[...] sua valorização, não apenas financeira, mas como parte da sociedade em tempos de transformação”.</p> <p>“momento também em que os profissionais captam ideias para amadurecê-las e buscar a melhor forma de aplicá-las em sala de aula”.</p> <p>“Momento de formação pedagógica e desenvolvimento do trabalho docente”.</p> <p>“[...] a partir de habilidades e reflexão, diálogo e pensamento crítico”.</p> <p>“Inserção de conteúdos e de temas da ciência nos mais diversos ambientes, através da pluralidade metodológica e epistemologia”.</p> |

Fonte: Autoria própria.

Ao observarmos o quadro acima, conseguimos identificar a relação existente entre as palavras dos atores sociais em relação à formação continuada de professores e as diferentes atribuições da atividade docente. A partir disso, encontramos algumas subcategorias empíricas, as quais assim classificamos porque, como mencionado anteriormente, estão relacionadas com o instrumento de coleta de dados, no caso desta pesquisa, a SDI.

Dito isso, inicialmente observamos na resposta de Hali a subcategoria Educação Permanente, afinal, o educador defende que a formação continuada de professores é um “processo formativo de educação permanente”. Duarte (2017) corrobora esse pensamento ao afirmar que

a formação continuada de professores é uma atividade de constante aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente. Além disso, os cursos de formação continuada devem ser realizados ao longo da vida profissional, sendo seu principal objetivo garantir uma atividade efetiva dos envolvidos no processo em que os educadores possam desenvolver e promover aprendizagens significativas para seus educandos. Em resumo, identificamos que o ator social entende a necessidade de processos formativos durante toda a vida profissional dos professores de Ciências da Natureza.

Nesse cenário, da resposta de Hali surgiu outra subcategoria teórica: Trabalho Docente. Nas lentes desse ator social, a formação continuada de professores é necessária para a melhor ação dos educadores, pois possibilita o “acúmulo e/ou revisão de práticas, metodologias e epistemologias”. Certamente, consideramos necessário que os professores de Ciências da Natureza tenham contato com a pluralidade e a diversidade de estratégias teóricas e metodológicas para a superação do paradigma reducionista nesse campo do conhecimento. Assim como Cabanas e Lopes (2020), compreendemos que o professor ou professora que participa efetivamente de cursos de formação continuada provavelmente coloca em prática na sua sala de aula os conhecimentos desenvolvidos ou adquiridos naquele ambiente formativo.

Por outro lado, na resposta da professora Márcia, em um primeiro momento de análise, identificamos a categoria Desenvolvimento Docente. Para essa educadora, os cursos de formação continuada de professores de Ciências da Natureza são essenciais, pois estão vinculados à “necessidade de desenvolvimento docente”. Gomes, Nascimento e Falcão (2021) acrescentam que a formação continuada de professores deve ser compreendida na perspectiva do desenvolvimento profissional. Acreditamos que esse processo de compreensão deve partir tanto dos educadores como daqueles que chefiam as redes e as instituições de ensino, na medida em que é preciso conceber os processos formativos de professores como essencial para o desenvolvimento dessa profissão, tal como defendem Ribeiro e Nunes (2021).

Da resposta individual de Márcia também surgiu outra subcategoria que consideramos bastante relevante, qual seja: Complementação à Formação Inicial. A professora afirma que através dos cursos de formação continuada é possível “eliminar lacunas geradas pela formação básica inicial”. Para Salles (2004), as formações inicial e continuada de professores não

podem ser pensadas de forma isolada, pois fazem parte da mesma ação, que é a de formar professores. Consideramos que, mesmo com alguns avanços dos cursos de licenciatura, a formação inicial não dará conta das demandas do ser professor, sendo cada vez necessário haver propostas que relacionem as diferentes etapas da formação de educadores em ciências. Nesse sentido, Ribeiro e Pinho (2019) defendem que a formação continuada possibilita que os participantes entendam as principais demandas da atividade docente na contemporaneidade, principalmente no que diz respeito a outra subcategoria que surgiu da resposta da professora Márcia: Prática Docente e Pedagógica.

Na perspectiva da professora Márcia, “a prática de ensino e aprendizagem perpassa por questões sociais, econômicas e religiosas”. Acreditamos que Márcia entende a complexidade do trabalho docente da mesma forma que Imbernón (2011), visto que a participante deixou evidente como outras dimensões afetam ou contribuem com a prática docente e pedagógica dos professores de Ciências da Natureza. Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2017) corroboram esse pensamento ao afirmarem que os cursos de formação continuada de professores são ferramentas que auxiliam os professores no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos.

A possibilidade de melhoria da prática docente e pedagógica também foi apresentada pela professora Marie Curie em sua resposta sobre a formação continuada de professores. Para a educadora, no ambiente formativo, existe a possibilidade de “compartilhamento de experiências e conhecimento visando a melhoria das práticas em sala de aula”. Conforme mencionado anteriormente, entendemos que a formação continuada de professores de Ciências da Natureza, quando alicerçada no diálogo, no respeito ao contexto dos educadores e nas diferentes dimensões que compõem o ser professor, poderá contribuir com o processo de reflexão e ressignificação da prática docente, pois, com base em Silva, Freitas e Felicetti (2021), compreendemos que esse momento da atividade docente deve ser visto como uma oportunidade de mudanças para os envolvidos no processo.

Para além das mudanças de práticas, Marie Curie deixou evidente em sua resposta que a formação continuada de professores é um elemento de valorização profissional. Ribeiro e Nunes (2021) acrescentam que a formação continuada de professores, além de estar atrelada à aquisição de novos conhecimentos por parte dos educadores, é elemento primordial

do processo de valorização e profissionalização da categoria. Todavia, na resposta de Marie, encontramos outra categoria, a qual julgamos necessária não somente no contexto da formação continuada de professores, mas, como defende Freire (1996), essencial para o processo de humanização de homens e mulheres, o Diálogo.

Marie afirmou que a formação continuada de professores de Ciências da Natureza “é um momento onde são necessários o diálogo e a escuta das necessidades profissionais”. Compreendemos que a formação continuada também é um ambiente de escuta dos anseios dos professores e professoras participantes, afinal, muitos desses sujeitos sofrem com a opressão e a objetificação do seu ser professor. Nessa perspectiva, muitas vezes são desvalorizados, não possuem condições adequadas de trabalho e apresentam uma jornada de trabalho tão exaustiva que não permite a reflexão acerca das suas ações. Desse modo, entendemos que a formação contribui para a profissionalização, mas também é aliada da humanização, através do diálogo e da escuta, como sugeriu a professora Marie Curie.

Em resumo, ao dialogarmos com Freire (1987), podemos afirmar que a pronúncia da palavra é essencial para o processo de humanização, ou seja, a capacidade de dialogar é um processo ontológico. Porém, apenas a pronúncia da palavra sem a reflexão sobre a ação não contempla o diálogo verdadeiro, sendo somente o mero verbalismo. É preciso que nesse processo dialético, hermenêutico, complexo e interativo os participantes dialoguem e reflitam, pois somente assim será possível contemplar a primeira subcategoria da resposta do professor Bill, a Conscientização.

Para Bill, assim como para Marie Curie, a formação continuada está vinculada à valorização profissional. Na resposta desse educador, também observamos a subcategoria Prática Docente e Pedagógica, tal qual a resposta da professora Márcia, porém, como dito anteriormente, a subcategoria inédita encontrada na resposta do professor foi a Conscientização. Nesse sentido, Wengzynski e Tozetto (2012) apresentam que a formação continuada fomenta as diferentes capacidades do ser professor, inclusive aquelas que são reflexivas sobre a sua própria prática docente, elevando-a a uma consciência coletiva. Cabe ressaltar que consideramos que os ambientes formativos de professores são espaços propícios para possíveis mudanças no contexto escolar a partir da análise e da reflexão intencional das possíveis mudanças.

Após a construção de cada resposta individual, os atores sociais reuniram-se e, em grupo, responderam a pergunta hermenêutica que

guiou nossa investigação, a partir disso construiu-se a síntese, que, na perspectiva interativa, retrata a realidade que está sendo investigada. Ao analisarmos a síntese, inicialmente observamos as subcategorias: Trabalho Docente e Desenvolvimento Docente, em que os atores sociais afirmaram que a formação continuada é um “momento de formação pedagógica e desenvolvimento profissional do trabalho docente”. A esse respeito, Paula (2009) defende que nos cursos de formação continuada o professor pode se desenvolver pessoalmente e aperfeiçoar a sua dimensão profissional. No entanto, assim como os atores sociais, compreendemos que esse processo somente ocorre em ambientes que possibilitem o diálogo e a reflexão por parte dos envolvidos.

Na perspectiva reflexiva, observamos na resposta construída pelos atores sociais duas outras subcategorias: o Diálogo e a Reflexão. Carvalho e Simões (2002) apresentam que a formação continuada de professores tem seu principal alicerce na própria escola, além disso, é nesse movimento formativo que existe uma possível mudança da práxis dos envolvidos no processo. Por fim, a partir da análise da síntese, emergiu a subcategoria Prática Docente e Pedagógica. Os participantes apresentaram que na formação continuada de professores poderá acontecer a “inserção de conteúdos e temas de ciências nos mais diversos ambientes, através da pluralidade metodológica e epistemológica”. Essa afirmação dialoga com as ideias de Nóvoa (2002), para o qual os cursos de formação continuada devem ter seu foco nos processos de investigação e reflexão.

Em resumo, a partir da análise da síntese, podemos inferir que os atores sociais entendem a formação continuada como parte importante do trabalho docente, sendo elemento crucial para o desenvolvimento da profissão. No entanto, os ambientes formativos devem possibilitar, além do contato com as diferentes perspectivas metodológicas e epistemológicas, o diálogo com os pares. Acreditamos que somente assim será possível haver reflexão e ressignificação da prática docente e pedagógica.

## **Considerações finais**

Quando nos propusemos a investigar a definição de formação continuada apresentada por professores de Ciências da Natureza que atuam na rede particular de ensino a partir de uma perspectiva hermenêutica, dialética e interativa, despimo-nos de alguns preconceitos, uma vez que já realizamos alguns estudos sobre esses objetos de conhecimento. No

entanto, tomando por alicerce a ideia do rio de Heráclito, acreditamos que a cada contato com a água desse rio, que é a formação continuada, os pesquisadores, os atores sociais e o contexto em que todos estão envolvidos serão, no mínimo, modificados.

Além disso, identificamos que ainda são incipientes os estudos sobre a formação continuada na rede particular de ensino, principalmente, aqueles que têm como atores sociais os professores de Ciências da Natureza, evidenciando assim a necessidade de novas pesquisas nesse campo de estudo, sobretudo, aqueles que respondam questões diferentes da que já foi apresentada neste artigo, por exemplo, quais os tipos de formação que são ofertados nessas instituições?

Acreditamos que esses próximos trabalhos serão ainda mais desafiadores, afinal, a essência dessas instituições está no lucro, de modo que encontrar um terceiro termo incluído entre a sustentabilidade financeira da escola particular e o processo de formação e humanização de professores de Ciências da Natureza é um desafio gigantesco em tempos de liquidez nas relações de trabalho e de ataques à ciência de um modo geral.

Assim sendo, entendemos que o conceito apresentado pelos atores sociais, seja na etapa individual da SDI, seja na síntese, foi bastante satisfatório e dialogou com muitos dos elementos teóricos postos na fundamentação teórica deste artigo. De maneira geral, os professores de Ciências da Natureza compreendem a relação entre os processos formativos e as diversas dimensões do trabalho docente. Nas falas dos atores sociais, ficou evidente a relação entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos docentes, em que observamos que eles entendem o ambiente formativo como local necessário para a construção de novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, compreendemos que durante o processo formativo é necessário o momento de diálogo e escuta entre os participantes e a equipe formadora, posto que os professores são sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, não são somente mediadores na produção do conhecimento. Portanto, na perspectiva interativa, os educadores constroem o conhecimento junto ao formador e, durante o exercício da atividade docente, produzem o conhecimento em conjunto com seus educandos. Porém, consideramos que esse movimento de tomada de consciência somente será possível com a reflexão sobre a ação pedagógica dos professores.

A partir disso, podemos vislumbrar a mudança na prática docente, no entanto, alertamos que esse processo apenas contempla um dos complexos elementos para a atividade do professor e professora de Ciências da Natureza. Desse modo, se não existirem, ao mesmo tempo, a valorização financeira, a institucional e a social, a formação continuada, sozinha, não dará conta das mudanças emergenciais no ensino de ciências.

Por fim, compreendemos que a utilização da Sequência Didática Interativa por professores de Ciências da Natureza é uma alternativa para ações que busquem religar saberes e valorizar a historicidade dos educandos a partir de objetos de conhecimento da Biologia, Física e Química, pois, durante a aplicação da técnica de coleta de dados, os atores sociais deixaram evidente que era possível trabalhar com a SDI e propuseram ações com os temas: calor, temperatura e soluções químicas. Acrescentamos que a SDI fomenta elementos da inter e transdisciplinaridade, uma vez que é no diálogo presente no cerne dessa ferramenta didática e metodológica que é possível aumentar o horizonte interpretativo dos participantes, fazendo com que as relações entre os elementos possam ser evidenciadas, superando assim a ideia separatista e reducionista da ciência.

## Referências

- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.L.], v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.
- ALVES, Alzenir Teixeira; MIGUEL, Joelson Rodrigues. A Importância da Formação Continuada nos Processos de Ensino e Aprendizagem. **Id On Line: Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, [S.L.], v. 15, n. 55, p. 146-158, 2021.
- ARAUJO, M. L. F. A dialogicidade na formação continuada de professores de Ciências: (re)desenhando cenários com Paulo Freire. *In*: OLIVEIRA, M. M. (org.). **Formação continuada de professores: dialogando com Paulo Freire** [recurso eletrônico]. Recife: Edupe, 2021.
- BARRETO, Edna Silva; CAVALCANTI, Glória Maria Duarte; OLIVEIRA, Maria Marly. Experiência com sequência didática interativa (SDI) com os estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da UAG/UFRPE. *In*: OLIVEIRA, Maria Marly (org.). **Dialogidade e Complexidade no processo de análise hermenêutico-dialética**. Recife:

Edupe, 2020. Cap. 6. p. 105-122. ISBN: 978-65-86413-07-6.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 120 p.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**. Brasília, 2020.

BRASIL. Lei n. 13.500, de 25 de julho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

CABANAS, Ana Lúcia; LOPES, Claudio Neves; LOPES, Irineu Lopes. Neuropsicopedagogia: nuevas perspectivas educacionales. **Revista Teias**, [S.L.], v. 21, n. 60, p. 218-231, fev. 2020.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa; GIL-PEREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1993.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, Marli Elisa (org.). **Formação de professores no Brasil (1990- 1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002, p. 185-204. (Série Estado do Conhecimento, nº 6).

CAVALCANTI, G. M. D. **Aproximações e distanciamentos na formação inicial e na prática docente de professores que ensinam Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. 202 f. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015.

DUARTE, Antônio Ricardo Calazans. A formação continuada como processo de aperfeiçoamento da atividade docente. **Revista Ciência Plural**, [S.L.], v. 3, n. 2, p. 1-3, 2017.

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

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GOMES, Marta Suiane Barbosa Machado; NASCIMENTO, Romária de Menezes; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Formação continuada em educação infantil: concepções de professoras de municípios cearenses. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 22, p. 169-189, jul. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo, São Paulo: Cortez, 2011. 128p.

LIMA, Débora Cristina *et al.* As perspectivas e impressões da formação continuada de professores da educação básica. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 01-20, 15 jul. 2022.

LIMA, S. T. S. Formação continuada de professores: da situação-limite ao inédito viável. *In*: OLIVEIRA, M. M. (org.). **Formação continuada de professores: dialogando com Paulo Freire**. Recife: Edupe, 2021. p. 297-320.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. *In*: CEDES, Cadernos (org.). **Educação Continuada**. 36. ed. São Paulo: [S.n.], 1995. p. 3-20. Centro de Estudos Educação e Sociedade.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2004.

MIRANDA, Carolina Santos; NASCIMENTO FIRME, Ruth; OLIVEIRA, Gilvaneide Ferreira. Vivências autoformativas: tecendo teias para o encontro de si caminhando por entre os espaços-tempo passado e futuro para explicar os professores que hoje somos. **Horizontes**, v. 41, n. 1, p. e023025-e023025, 2023.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270129, 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, M. M. (org.). **Dialogicidade e complexidade no processo de Análise Hermenêutica Dialética Interativa**. Recife: Edupe, 2020.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Recife: Vozes, 2018.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PAULA, Simone Grace. Formação continuada de professores: perspectivas atuais. **Paidéia: Revista do curso de pedagogia da universidade FUMEC**, Belo Horizonte, v. 6, p. 65-86, jul. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RIBEIRO, Josivânia Sousa Costa; DE PINHO, Maria José. Formação continuada dos docentes da educação infantil em uma perspectiva complexa e transdisciplinar. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 10, p. 76-88, 2019.

RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira; NUNES, Claudio Pinto. Formação inicial e continuada dos docentes: políticas e práticas. **Cadernos Cajuína**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 159-178, mar. 2021.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e35617-39, 2021.

SALLES, Fernando Casadei. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 34, n. 2, p. 1-8, 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio. Dimensões pedagógicas e políticas da formação continuada. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. Cap. 6. p. 123-136.

SILVA, Gabriele Bonotto; FREITAS, Clodoaldo Fernandes; FELICETTI, Vera Lucia. A formação de professores em um contexto emergente. **Cadernos Cajuína**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 38, mar. 2021.

SILVA, Renata Carvalho; OLIVEIRA, Gilvaneide Ferreira. Ações educação ambiental em um centro de educação infantil da rede municipal de ensino no Recife/PE: um estudo de caso. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Realize Eventos Científicos & Editora, 2017.

SILVA, Vania Fernandes; BASTOS, Fernando. Formação de Professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Santa Catarina, v. 5, n. 2, p. 150-188, set. 2012.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 22, p. 153-155, 2007.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, Susana Soares. A formação continuada face às suas contribuições para a docência. *In*: SEMINÁRIO ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: [S.n.], 2012.

## METODOLOGIAS COLABORATIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA E OS IMPACTOS NO ENGAJAMENTO COGNITIVO DOCENTE

Climéria Beserra Ramalho<sup>1</sup>

Maria Marly de Oliveira<sup>2</sup>

Ernandes Rodrigues do Nascimento<sup>3</sup>

Valdeluce Albuquerque e Silva<sup>4</sup>

**Resumo:** A formação continuada de professores enfrenta desafios significativos diante das transformações contemporâneas impulsionadas por avanços científicos e tecnológicos. O modelo educacional tradicional se torna cada vez mais obsoleto, enquanto as novas exigências do ensino geram dificuldades de adaptação, impactando diretamente o engajamento docente. Nesse contexto, esta pesquisa investiga como as metodologias colaborativas influenciam o engajamento cognitivo dos professores, compreendido como o esforço empregado no planejamento e condução das aulas. Com uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo, o estudo fundamenta-se em aportes teóricos sobre formação continuada e engajamento docente, analisando os impactos das metodologias colaborativas utilizadas nos processos formativos de professores da rede estadual de ensino de Pernambuco no âmbito das formações de professores de Ciências e Biologia. A construção dos dados ocorreu por meio da aplicação de uma escala de avaliação para mensuração do engajamento cognitivo, da análise de documentos da formação e da síntese das entrevistas conduzidas pelo Círculo Hermenêutico Dialético (CHD). A análise dos dados seguiu o método de Análise Hermenêutica Dialética Interativa (AHDI), empregando a triangulação dos dados. Os resultados indicam que as metodologia colaborativas ampliam a motivação dos

- 1 Doutoranda bolsista do CNPq do Programa Rede Nordeste de Ensino – RENOEN/UFRPE. [climeria.ramalhoppgec@gmail.com](mailto:climeria.ramalhoppgec@gmail.com)
- 2 PhD em Educação. Professora Sênior dos Programas de Pós-Graduação em Ensino das Ciências UFRPE/PPGEC e da Rede Nordeste de Ensino – RENOEN/UFRPE. [marly@academiadeprojetos.com.br](mailto:marly@academiadeprojetos.com.br)
- 3 PhD em Educação Matemática e Tecnológica - PPGEduMATEC. Professor Auxiliar na Universidade Europeia (Lisboa/Portugal). Professor Adjunto no *Master of Science in Emergent Technologies in Education* da Must University (Flórida/EUA)
- 4 Graduada em Administração pela Faculdade de Ciências Aplicadas do Limoeiro / Facal Professora / Tutora em Educação à distância EAD. Doutoranda em Ensino da RENOEN-Polo UFRPE. [valbuquerque37@gmail.com](mailto:valbuquerque37@gmail.com)

professores ao proporcionar sentido ao que aprendem, favorecendo a aplicação do conhecimento na prática. O estudo conclui que a adoção dessas estratégias metodológicas fortalece o engajamento cognitivo docente ao estimular a (re) construção de conhecimentos, o diálogo e a reflexão crítica sobre a prática. Além disso, promovem uma formação mais dinâmica e significativa, possibilitando a transição de um modelo individualista para um colaborativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores.

## Introdução

No contexto da formação continuada de professores, torna-se imprescindível refletir sobre os impactos que as transformações contemporâneas têm gerado na preparação docente para o mundo do trabalho. Tais transformações, impulsionadas pelos avanços científicos e tecnológicos, bem como pelas novas tecnologias de informação e comunicação que sustentam uma sociedade cada vez mais multicultural e multilíngue, exigem que o professor desenvolva habilidades cognitivas em patamares nunca antes alcançados (Imbernón, 2009). Todo esse processo desafia o docente a romper com estruturas que já não respondem mais às demandas educacionais atuais (Gatti, 2008).

Contudo, essa necessidade de adaptação encontra obstáculos significativos. As intensas e aceleradas mudanças nos contextos sociais que influenciam a formação continuada de professores geram uma série de forças conflitantes, que acabam por alimentar uma crise institucional na área (Imbernón, 2009.)

Essa crise decorre da percepção de que o sistema educacional tradicional se mostra obsoleto, enquanto o modelo contemporâneo revela-se complexo e, muitas vezes, inoperante devido às altas exigências, gerando no professor uma baixa motivação para fazer coisas diferentes e embora a inovação se apresente como uma alternativa essencial para enfrentar as adversidades, ela é frequentemente percebida como um risco que poucos querem correr (Imbernón, 2009; 2010).

Uma forma eficaz de fortalecer a relação do professor com seu processo formativo é por meio da adoção de metodologias que incentivem a dinâmica da ação-reflexão (Gatti, 2008). Essas metodologias estimulam a práxis docente, compreendida por Freire (1987) como a união entre ação e reflexão, possibilitando ao professor atribuir significado ao que aprende e aplicar esse aprendizado em sua prática pedagógica. Nessa perspectiva,

a formação continuada deve estar alicerçada em princípios colaborativos, sustentados pelo diálogo e pela reflexão-ação, considerados essenciais para promover o engajamento e a transformação do professor (Nóvoa, 1992; Demailly, 1992; Freire, 2022; Imbernón, 2009; 2010).

O engajamento docente pode ser compreendido como a quantidade de energia e esforço que o professor dedica ao desenvolvimento de suas atividades profissionais (Nascimento, 2021). Esse engajamento, também denominado envolvimento, é compreendido em quatro dimensões: cognitiva, emocional, social com colegas e social com alunos (Klassen; Yerdelen; Durksen, 2013).

De acordo com Nascimento (2021), o engajamento cognitivo está relacionado ao esforço que o docente emprega para planejar e conduzir suas aulas, com o objetivo de promover a aprendizagem dos estudantes.

Considerando a importância da produção do conhecimento dos professores na formação continuada, formulamos a seguinte questão de pesquisa: Como um processo de formação continuada, pautado em metodologias colaborativas, impacta no engajamento cognitivo docente? Para responder a essa questão, estabelecemos como objetivo principal: Analisar os impactos das metodologias colaborativas no engajamento cognitivo docente durante um processo de formação continuada.

Para uma melhor compreensão, esta pesquisa está organizada em quatro seções principais. A primeira apresenta a fundamentação teórica, abordando a formação continuada de professores sob a perspectiva da colaboração e do diálogo, conforme discutido por Imbernón (2010), Freire (1997) e Ramalho (2023), além dos estudos sobre engajamento docente desenvolvidos por Nascimento (2021), Ramalho (2023) e Klassen, Yerdelen e Durksen (2013). Na segunda seção, descrevemos a metodologia adotada no estudo, destacando a abordagem quali-quantitativa segundo Creswell (2010). A terceira seção traz a análise dos resultados e discussão, onde investigamos o engajamento cognitivo dos docentes, relacionando-o com as perspectivas teóricas atuais sobre formação continuada. Por fim, as considerações finais apresentam os principais impactos observados em formações que adotam metodologias colaborativas, destacando sua influência no engajamento cognitivo do professor e na construção de conhecimentos relevantes à sua prática.

## Metodologias colaborativas na formação continuada

As transformações econômicas, políticas e sociais das últimas décadas têm impactado significativamente a relação das pessoas com o mundo, o trabalho e a escola. Nesse cenário de constantes mudanças, característico da sociedade líquida (Bauman, 2009; Serrão, 2008), a relação entre professor, estudante e conhecimento é diretamente influenciada, já que o saber se torna rapidamente obsoleto. Essa realidade exige dos docentes uma nova postura e uma adaptação nas metodologias de ensino (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Metodologias que estimulam a capacidade de pensar, questionar e problematizar a realidade, integrando teoria e prática, vêm sendo amplamente divulgadas e aceitas na prática educativa carregando a ideia de aprendizagem baseada na experiência muito difundida na primeira metade do século XX pelo filósofo americano John Dewey.

Para Dewey (1976), os sujeitos aprendem através de sua própria experiência, a qual ele define como: uma relação que acontece entre dois sujeitos, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade (Westbrook, 2010). Essa compreensão amplia a ideia de aprendizagem ao reconhecer que ela não ocorre de forma isolada, mas em constante interação com o outro e com o mundo.

Nessa perspectiva relacional, o espaço educativo torna-se um lugar de transformação mútua. Tanto o professor quanto o aluno têm a oportunidade de ensinar e aprender, ressignificando suas experiências no encontro com o outro, conforme reflete Freire (1987) ao sugerir que, o professor ao ensinar, aprende e o aluno ao aprender, ensina e ambos se transformam ao longo do processo educativo, revelando o caráter profundamente dialético e experiencial da formação humana.

Embora toda prática profissional envolva momentos de análise e reflexão individual, é fundamental distinguir esse processo do individualismo, que valoriza excessivamente o sujeito em detrimento do coletivo e pode gerar isolamento. Nesse contexto, a individualidade – entendida como expressão da identidade e subjetividade – deve ser reconhecida como parte essencial da constituição do ser docente, desde que articulada com práticas colaborativas e coletivas (Imbernón, 2009).

Nesse sentido, compreender a diferença entre individualidade e individualismo oferece subsídios importantes para que a colaboração não seja confundida com processos forçados ou artificiais. Para que a

formação docente ocorra de forma coletiva, é essencial que seja pautada no compromisso mútuo e na responsabilidade compartilhada, adotando metodologias que promovam a identificação e o pertencimento. Tais práticas devem favorecer a construção conjunta de soluções para situações problemáticas reais, em ambientes marcados pelo diálogo, escuta ativa e reflexão crítica (Imbernón, 2009; 2010).

Essas condições conduzem ao processo de inovação na formação continuada, sobretudo institucional, já que as formações devem se basear nas situações problemáticas centradas nos problemas práticos dos professores e devem responder às necessidades da instituição, pressupondo um papel mais ativo dos professores em todos os sentidos (Imbernón, 2010).

Segundo Carbonell (2002), as concepções sobre inovação educacional estão profundamente relacionadas às metodologias colaborativas, uma vez que essas se fundamentam na resolução de problemas, no estímulo ao pensamento crítico e na interação entre os sujeitos envolvidos. Ao romperem com o modelo tradicional de ensino, que posiciona o sujeito como mero receptor passivo de informações, essas metodologias promovem um papel mais ativo no processo de aprendizagem, favorecendo a construção coletiva do conhecimento (Carbonell, 2002).

Dessa forma, os professores em processo formativo colaborativo, tornam-se protagonistas de sua própria formação, desenvolvendo maior autonomia e adotando metodologias e estratégias de ensino mais eficazes para suas práticas pedagógicas (Ramalho, 2023).

Freire (1997) destaca que a autonomia se constrói na relação entre a autoridade do formador e a liberdade do aprendiz. Desenvolver essa autonomia significa provocar o professor a pensar e agir de forma crítica e ativa, tanto individual quanto coletiva. Para isso, a formação continuada deve estimular a reflexão crítica sobre a prática, enraizada na experiência concreta, permitindo que o docente compreenda sua realidade e encontre soluções para os desafios educativos (Freire, 1987).

Considerando que a prática docente está inserida em um cenário social, político e cultural específico, é essencial que os professores desenvolvam habilidades críticas e reflexivas (Zeichner; Kenneth, 1993; Nóvoa, 1992; Pimenta, 2000). Assim, as metodologias adotadas nesses processos formativos tornam-se determinantes na construção de uma prática docente transformadora.

## Engajamento cognitivo na formação continuada

O paradigma educacional do engajamento está fortemente enraizado na filosofia de Dewey (1897), ao defender que o aprendizado ocorre por meio da experiência e da interação ativa dos sujeitos com o ambiente. Alexander Astin, por sua vez, é reconhecido como um dos principais pesquisadores e teóricos sobre o engajamento. Em sua obra, Astin (1993, p.45) destaca que “os alunos aprendem ao se envolver”, ressaltando a importância da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Segundo Astin (1984), o sujeito envolvido é aquele que participa de forma ativa no processo de aprendizagem. Para o autor, o envolvimento tem um forte componente comportamental, pois é o modo como o indivíduo se posiciona e age diante dos desafios de aprender que determina o seu grau de engajamento com a própria aprendizagem.

Compreender como os professores se engajam e quais fatores contribuem para esse engajamento é importante para pesquisas educacionais no Brasil, já que o engajamento é um parâmetro para avaliar o êxito das práticas educacionais (Astin, 1984).

Estudos realizados por Sasseron e Duschl (2016), Bacich e Moran (2018) e Filatro e Cavalcanti (2018), indicam que as metodologias ativas são capazes de promover o engajamento. Nessa direção, o uso de metodologias ativas na formação de professores também pode ser uma estratégia eficaz para engajá-los e ter um impacto positivo em sua prática docente (Ramalho, 2023).

Documentos oficiais como a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020), defendem que um impacto positivo na formação e a eficácia na melhoria da prática docente está ligado ao uso de metodologias ativas de aprendizagem.

Este mesmo documento em seu Art. 3º, apresenta três dimensões fundamentais para o desenvolvimento do docente: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Nesse sentido, discutir o engajamento docente na formação continuada é essencial para fortalecer a formação dos professores e, consequentemente, melhorar a qualidade da educação.

Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) desenvolveram a Escala de Engajamento Docente (*Engagement Teacher Scale* - ETS), criada para avaliar o engajamento docente. A versão final da escala é composta por

quatro dimensões e 16 itens que avaliam diferentes formas de engajamento tais como: engajamento cognitivo, engajamento emocional, engajamento social com colegas e engajamento social com os alunos.

A partir dos estudos de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013), Nascimento (2021) avançou significativamente ao propor descritores específicos para cada dimensão do engajamento docente e seus respectivos indicadores. Essa contribuição se articula com a perspectiva de Imbernón (2010), que defende uma formação continuada integrada, envolvendo atitudes cognitivas, emocionais e comportamentais no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Com base nesses referenciais, Ramalho (2023) desenvolveu um conjunto de indicadores para avaliar o engajamento docente na formação continuada, estruturados a partir da Escala ETS.

Neste estudo, focalizaremos na dimensão do engajamento cognitivo e seis indicadores para formação continuada buscando entender como metodologias de formação pautadas da colaboração impactam nessa dimensão de engajamento conforme apresentado no Quadro 1

Quadro 1 - Descritivos dos indicadores de engajamento docente na dimensão cognitiva

| Dimensão Cognitiva (DC) se refere ao esforço mental que o docente faz ao planejar e realizar suas aulas, buscando promover a aprendizagem do estudante (Nascimento, 2021) |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indicadores                                                                                                                                                               | Descritivos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Eu faço o meu melhor para obter um bom desempenho ao ensinar                                                                                                              | 1-Sempre procuro novos materiais para compartilhar com os estudantes; buscam informações atualizadas sobre a minha área de atuação para trazer como exemplos em sala de aula; faço autoavaliação sobre minhas aulas para ver em que e como posso melhorá-las; pergunto aos meus estudantes sobre como eles avaliaram as minhas aulas. |
| Enquanto leciono, eu realmente “me jogo” no meu trabalho.                                                                                                                 | 2-Em todas as aulas, eu me dedico ao meu trabalho, promovendo discussões, conduzindo os estudantes para compreender os pontos e contrapontos dos assuntos, conceitos e opiniões diversas. Penso em estratégias didáticas que envolvam os estudantes em sua aprendizagem, diversificando e variando a dinâmica das aulas.              |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Enquanto leciono presto muita atenção ao meu trabalho.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 3-Em todas as aulas, eu observo o meu trabalho. Busco cumprir todo o conteúdo previsto na ementa e no plano de aula. Trago sempre exemplos relacionados aos conteúdos que impactem na vida pessoal e profissional dos estudantes. |
| Enquanto leciono, trabalho com intensidade                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 4-Sou intenso (a) em minhas aulas. Movimento os estudantes a partir de debates. Externo <i>feedbacks</i> constantes durante as aulas. Fico inconformado(a) quando um(a) estudante sai da sala de aula sem ter aprendido algo.     |
| Indicadores na Formação Continuada segundo Ramalho (2023): Na dimensão cognitiva consideramos para engajamento cognitivo na formação continuada, os indicadores; <b>(re) construção do conhecimento; resolução de situações problemáticas complexas, reflexão sobre prática, diálogo horizontal e interesse/participação.</b> Os itens afirmação construídos a partir destes indicadores nos trouxeram subsídios para mensurar o engajamento cognitivo do professor já que, uma formação baseada em atitudes cognitivas possibilita uma reflexão crítica sobre a prática quando permeada pela constante construção e reconstrução do conhecimento que permitirá ao docente se ver refletindo sobre o seu problema e o problema do outro em busca de soluções por meio do diálogo (IMBERNÓN, 2010; PIMENTA, 2000; FREIRE, 1987). |                                                                                                                                                                                                                                   |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Nascimento, 2021; Klassen, Yerdelen e Durksen (2013); Imbernón, 2010.

## Percurso metodológico

A pesquisa adota uma abordagem quali-quantitativa, conhecida por Creswell (2010) como pesquisa mista. Conforme Oliveira (2016), essa abordagem possibilita um estudo detalhado e complexo, conferindo maior credibilidade e validade aos resultados. Além da abordagem mista, a pesquisa segue um enfoque exploratório e descritivo, permitindo que o pesquisador explore fatos em diferentes fontes de dados e os descreva. Segundo Rudio (1985, p. 57), “a pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los”.

O estudo foi conduzido no contexto da formação continuada de professores de Ciências e Biologia da Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul. Na ocasião, a proposta formativa contou com a colaboração da UFPE nos anos de 2018 e 2019. O projeto de formação envolveu aproximadamente 100 docentes, que participaram de atividades

variadas, como palestras, oficinas e encontros científicos (Ramalho; Barbosa; Silva, 2018).

A construção dos dados envolveu diferentes etapas: a aplicação de um questionário, análise dos documentos e entrevistas baseadas no Círculo Hermenêutico Dialético (CHD).

A aplicação do questionário gerou os dados quantitativos que serviram para mensurar o engajamento cognitivo dos professores durante as formações. Este resultado se deu por meio de 34 respostas válidas. Entre os respondentes, seis docentes se disponibilizaram para participar da segunda fase, que consistiu na entrevista em CHD aqui nomeados P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Além do questionário e entrevistas, analisamos fontes documentais em arquivos de vídeo, avaliações aplicadas no período das formações, agregando maior confiabilidade à pesquisa.

Para avaliar o engajamento cognitivo docente na formação continuada, utilizamos o questionário denominado: Instrumento de Avaliação do Engajamento Docente na Formação Continuada (IAEDFC) contendo uma questão discursiva e cinco itens afirmação relacionados aos indicadores de engajamento cognitivo na formação continuada (Ramalho, 2023). Esses itens foram organizados em uma escala de 1 a 5, na qual 1 representa ausência de engajamento e 5 indica engajamento máximo.

Os indicadores adotados para mensurar o engajamento cognitivo na formação continuada foram fundamentados na concepção de formação continuada baseada em atitudes cognitivas de Imbernón (2010). Observamos uma clara relação entre a perspectiva do autor e a dimensão de engajamento cognitivo presente na escala ETS acima mencionada, bem como nos descritores propostos por Nascimento (2021), conforme podemos observado no quadro 2.

Quadro 2 - IAEDFC- Dimensão Cognitiva

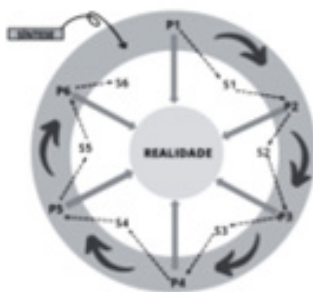
| ESCALA BASE | DIMENSÃO  | INDICADORES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA (Ramalho, 2023) | ITENS - Afirmação (Ramalho, 2023)                                                                                                                                                                   |
|-------------|-----------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ETS         | Cognitiva | (Re)construção de conhecimentos                      | 1- Nas formações que participei, preocupei-me em buscar materiais e metodologias atualizadas que repercutissem na aprendizagem dos meus alunos;                                                     |
|             |           | Reflexão crítica sobre a prática                     | 2- Durante as formações refletir criticamente sobre minha prática para ver em que e como poderia melhorá-la;                                                                                        |
|             |           | Diálogo horizontal                                   | 3-Os relatos de experiência dos meus pares, as informações levantadas durante os encontros formativos, colaboraram para a resolução de problemáticas similares existentes no meu cotidiano escolar; |
|             |           | Interação dialógica                                  | 4- As interações dialógicas, entre professores e formadores ampliaram meu repertório de conhecimentos sobre uso de novas metodologias de ensino;                                                    |
|             |           | Interesse e participação                             | 5- A metodologia usada nas formações, aumentou meu interesse em participar dos encontros, já que ela priorizava o trabalho coletivo e a troca de conhecimentos;                                     |

Fonte: Adaptado de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) e Nascimento (2021).

A entrevista em CHD iniciou com a apresentação de uma questão hermenêutica aplicada a P1, P2, P3, P4, P5 e P6. A cada entrevista, conduzimos um roteiro de aprofundamento, iniciando com P1. Ao término

de cada entrevista, elaboramos uma síntese das principais reflexões, que foi apresentada ao participante seguinte, permitindo a construção progressiva do diálogo. Esse ciclo se repetiu até a conclusão do Círculo Hermenêutico Dialógico (CHD), culminando em uma síntese final compartilhada com o grupo como um todo, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1: Círculo- Hermenêutico- Dialético - CHD



Fonte: Adaptado de Oliveira (2016).

## Técnica de análise

Para a análise dos dados, adotamos a Análise Hermenêutica Dialética Interativa (AHDI) de Oliveira (2020), fundamentada no método de Análise Hermenêutico-Dialético (AHD) de Minayo (2004). A AHDI possibilitou a sistematização dos dados, permitindo sua triangulação e interpretação à luz das teorias estudadas, favorecendo uma compreensão mais aproximada da realidade (Oliveira, 2016).

Nesta pesquisa, a AHDI foi aplicada com base em duas categorias teóricas centrais: formação continuada de professores e engajamento docente. As categorias empíricas identificadas foram: metodologias colaborativas do processo formativo e níveis da dimensão de engajamento cognitivo no processo formativo. As unidades de análise emergiram no decorrer do processo, sendo extraídas de documentos, avaliações sobre o engajamento docente e das falas sintetizadas no Círculo Hermenêutico Dialógico (CHD).

## Análise e discussão dos resultados

Na categoria empírica Metodologias Colaborativas do Processo Formativo, analisamos e organizamos todas as respostas (R) à questão discursiva do IAEDFC, que mencionaram o uso de metodologias colaborativas na formação continuada. Essa análise resultou em três subcategorias: Metodologia da Formação (10 menções), Metodologias Ativas Aplicáveis em Sala de Aula (8 menções) e Trocas de Experiências por Meio de metodologias interativas (14 menções). Com base nessas subcategorias, extraímos as unidades de análise das respostas as quais foram trianguladas com fontes documentais em arquivos de depoimentos (D) em vídeos, gravados no final dos encontros formativos.

Subcategoria: metodologia da formação (10 menções)

| Unidades de Análise R1x D1                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (R1) “As estratégias utilizadas para o desenvolvimento das formações, assim como as temáticas trabalhadas, que são super atuais, o formato e metodologia utilizada ao longo das formações foram inovadores e passíveis de aplicação nas escolas” |
| D1 [...] “É com um prazer muito grande que participamos dessas formações, principalmente na temática de hoje... participativa por todos os grupos na metodologia de ilhas de aprendizagem”                                                       |

Fonte: autores

As unidades de análise revelam que as metodologias aplicadas na formação foram um fator determinante para a motivação dos professores. Os relatos evidenciam que o uso de metodologias ativas colaborativas tornou o processo mais prazeroso e inovador, ao mesmo tempo em que valorizou a realidade docente, proporcionando novas perspectivas de aplicação em sala de aula. Essa abordagem está alinhada ao conceito de engajamento cognitivo, que, segundo Nascimento (2021), refere-se ao esforço mental do professor no planejamento de aulas, visando promover a aprendizagem dos estudantes.

Segundo Costa (2017), o uso pleno das metodologias ativas favorece a valorização dos saberes em grupo, promovendo uma transformação significativa na prática docente. Essa perspectiva encontra respaldo em Dewey (1976), que defende a aprendizagem por meio da prática e da experiência como essencial para a construção do conhecimento. Nesse sentido, quando as formações adotam metodologias ativas, os professores

reconfiguram sua forma de engajamento, o que impacta diretamente suas dinâmicas em sala de aula.

Subcategoria: metodologias ativas aplicáveis em sala de aula (8 menções)

| Unidades de Análise R2x D2 x D3                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (R2) “O acesso a novas metodologias e práticas pedagógicas que facilitassem nosso trabalho em sala de aula, estimulassem a participação dos estudantes e o desenvolvimento de novas habilidades e competências favorecendo desta forma uma aprendizagem significativa” |
| D2 [...] “A formação de biologia tem sido muito proveitosa ... pois a gente está podendo vivenciar essas metodologias ativas e aplicá-las em sala de aula o que está sendo muito positivo”                                                                             |
| D3 [...] “ quando você vê a questão das metodologias dessa formação reconhecemos muitas vezes elas em nossas práticas de sala de aula e aí a gente começa a colocar as metodologias de forma mais coerente e conseguimos avaliar melhor aquilo que estamos fazendo”    |

Fonte: autores

A metodologia adotada na formação continuada é um fator determinante para o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os docentes e para a transformação das suas práticas em sala de aula (Imbernón, 2010). O autor ressalta que o trabalho colaborativo não se trata apenas de uma estratégia pontual, mas sim de uma abordagem formativa que exige uma atitude constante de diálogo e cooperação entre os professores. Essa perspectiva encontra suporte em Dewey (1976), que enfatiza a centralidade da experiência no processo de aprendizado, defendendo que o conhecimento só é efetivamente construído quando há vivência prática.

Nesse contexto, quando as formações adotam metodologias ativas e colaborativas, os professores não apenas ampliam sua compreensão teórica sobre ensino e aprendizagem, mas também passam a incorporar práticas mais dinâmicas em sala de aula por sentirem-se impactados pelas formações.

Esse impacto pode ser observado nas respostas analisadas. O relato presente na questão discursiva (R2) destaca que o acesso a novas metodologias facilita o trabalho docente, estimula a participação dos estudantes e promove o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para uma aprendizagem significativa. Da mesma forma, o depoimento D3 evidencia que a vivência das metodologias ativas durante a formação permite sua aplicação prática, o que tem sido percebido como

positivo pelos docentes. Já D2 ressalta que, ao reconhecer metodologias ativas dentro do contexto formativo, o professor passa a aplicá-las de maneira mais intencional e coerente, aprimorando sua própria prática e capacidade avaliativa.

Dessa maneira, observa-se que metodologias colaborativas na formação docente não apenas favorecem o envolvimento dos professores no processo formativo, mas também reverberam diretamente em sua atuação pedagógica, promovendo mudanças significativas na dinâmica de ensino e aprendizagem.

Subcategoria: trocas de experiências/ interação em grupo através das metodologias da formação (14 menções)

| Unidades de Análise R3x D4                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (R3) “A interação e trabalhos propostos em grupos menores durante a formação e o compartilhamento de práticas exitosas pelos professores de outras escolas é um ponto forte nas formações”                                                                                      |
| (D4) “ a forma de trazer os conteúdos faz toda a diferença. Embora muitos assuntos sejam atraentes inicialmente, se o profissional não souber conduzir acaba ficando desinteressante. Nas formações a forma de apresentar, levando a interação, discussão era muito empolgante” |

Fica evidente nas unidades de análise que existe uma interação nos grupos de trabalho (R3) o que possibilita a troca entre pares. No D4 fica evidente que a condução da formação por parte do formador provocou interesse nos professores por favorecer a interação entre eles. A troca de experiências, portanto, surge como um componente central para a construção de uma prática pedagógica mais dinâmica e significativa. Ao possibilitar a troca entre os professores, a metodologia fortalece o processo de aprendizagem, permitindo que cada participante contribua com sua vivência e, ao mesmo tempo, aprenda com as vivências dos outros.

Esse compartilhamento de experiências práticas, está alinhado ao pensamento de Dewey (1976), que valoriza o aprendizado pela experiência, e à visão de Paulo Freire (1987), que defende a formação como um processo dialógico, amplia as possibilidades de reflexão e ação docente. Já Filatro e Cavalcanti (2018) corroboram essa perspectiva ao apontar que metodologias ativas, ao promoverem autonomia e colaboração, potencializam a transformação da prática pedagógica.

Imbernón (2010; 2009), por sua vez, destaca que a interação e a construção coletiva do conhecimento, como observados nas trocas de

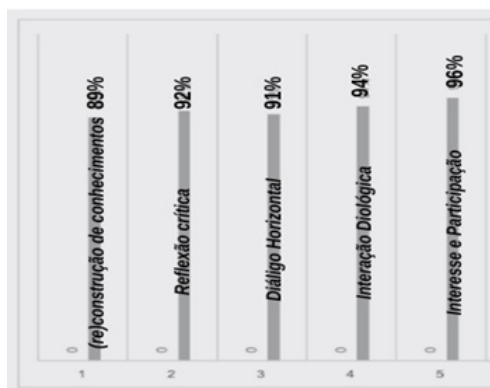
experiências, são essenciais para o desenvolvimento de uma formação continuada que efetivamente contribua para a evolução da prática docente. Assim, a troca de experiências se revela como um mecanismo vital para consolidar um modelo de ensino inovador, que não só envolve os professores, mas também os possibilita a transformar sua atuação pedagógica.

A análise da dinâmica do processo formativo sugere que a diversidade de estratégias metodológicas favorece o engajamento, ao promover trocas e a construção de conhecimentos. Esse processo possibilita que cada participante aprenda de forma significativa, focando no que é mais relevante para si, o que, por sua vez, fortalece as conexões cognitivas (Bacich; Moran, 2018). Nesse contexto, é fundamental desenvolver uma formação na qual a metodologia adotada atue como um pilar do trabalho colaborativo (Imbernón, 2009), criando condições para um maior engajamento cognitivo dos docentes (Ramalho, 2023).

### Níveis de engajamento cognitivo no processo formativo

Na categoria empírica “Níveis de Engajamento Cognitivo no Processo Formativo”, os resultados foram apresentados por meio de gráficos gerados a partir das respostas aos itens de afirmação. A triangulação desses gráficos com trechos de documentos e entrevistas do CHD permitiu uma compreensão mais aprofundada do engajamento cognitivo ao longo da formação. De modo geral, os professores demonstraram um alto nível de engajamento cognitivo, atingindo índices superiores a 89%, conforme ilustrado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Percentual geral dos níveis de Engajamento cognitivo na formação continuada



Fonte: Ramalho (2023).

Entende-se por engajamento cognitivo na formação continuada a busca espontânea por processos formativos contínuos, que permitem ao docente (re) construir conhecimentos, refletir criticamente sobre a prática, buscar soluções complexas para problemas reais através do diálogo e colaboração com os pares (Ramalho, 2023). Percentual de Engajamento Cognitivo para o indicador (re) construção do conhecimento

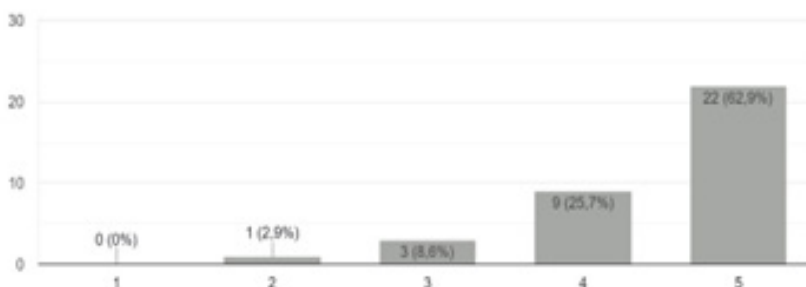
## Indicador (re) construção do conhecimento

O Gráfico 2 apresenta os percentuais de engajamento cognitivo no indicador de (re) construção do conhecimento. O resultado revela que 62,9% dos professores demonstraram grande preocupação em buscar nas formações recursos para melhorar seu ensino e a aprendizagem dos estudantes, confirmando a relevância das metodologias utilizadas no fomento da (re) construção do conhecimento.

Gráfico 2: Percentual de Engajamento Cognitivo para o indicador (re) construção do conhecimento

1- Nas formações que participei, preocupei-me em buscar materiais e metodologias atualizadas que repercutisse na aprendizagem dos meus alunos.

35 respostas



Fonte: Ramalho (2023)

Diante dos resultados, Carvalho e Gil-Pérez (2011) chamam a atenção para o risco de que as formações se limitem à oferta de propostas didáticas como produtos prontos, em vez de promover um processo de mudança que ajude os professores a ampliar suas concepções e recursos pedagógicos. Essa preocupação se confirma nos documentos de avaliação analisados, onde os professores expressam a necessidade de práticas mais aplicáveis ao cotidiano escolar, como exemplifica o trecho: “[...] em parte,

sim! Seria bom ter mais formações que envolvam práticas. Por exemplo, uma oficina de montagem de modelos anatômicos etc.”

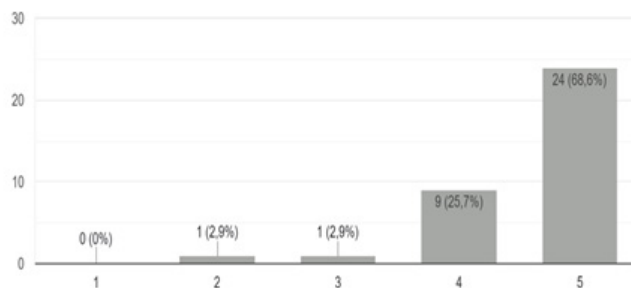
Nesse sentido, a crítica feita por Carvalho e Gil-Pérez encontra respaldo na reflexão de Pimenta (2000), que diferencia o simples acúmulo de informações da construção real do conhecimento. Para a autora, conhecer é mais do que receber dados, envolve organizar, relacionar e aplicar saberes de forma crítica e contextualizada. Assim, para que o engajamento cognitivo seja favorecido, é necessário que as formações propiciem experiências que transcendam a transmissão de conteúdos e estimulem a produção ativa de conhecimento. As metodologias colaborativas, nesse contexto, surgem como caminhos promissores, pois envolvem os professores em processos coletivos de construção de saberes, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática e promovendo mudanças reais na atuação docente.

### Indicador reflexão crítica

A análise do Gráfico 3, mostra que 68,6% dos professores afirmaram ter refletido criticamente sobre sua prática docente durante a formação, indicando um alto nível de engajamento cognitivo. No entanto, uma parcela menor (2,9% e 25,7%) relatou níveis mais baixos de reflexão. Esses dados revelam que, embora a maioria demonstre envolvimento com a reflexão crítica, ainda existem desafios quanto à compreensão e à prática efetiva desse conceito no contexto formativo.

Gráfico 3: Percentual de engajamento cognitivo para o indicador reflexão crítica sobre a prática

2- Durante as formações que vivenciei, refleti criticamente sobre minha prática para ver em que e como poderia melhorá-la;  
35 respostas



Fonte: Ramalho, (2023)

Segundo Pimenta (2012), o conceito de reflexão crítica vai além da análise pontual de problemas, exigindo uma compreensão ampla das dimensões da prática docente. Para Imbernón (2010), formações efetivas devem desafiar o professor a pensar criticamente sobre sua atuação, considerando seu contexto.

Zeichner e Kenneth (1993) reforçam essa ideia ao defenderem que professores reflexivos não se submetem passivamente a modelos formativos padronizados. Esse entendimento aparece nos relatos dos professores, como no depoimento de P6:

“Nas formações de Biologia não tinha essa de: venha aqui professor, tome e execute! [...] tudo era baseado em reflexões que tornavam esses momentos significativos”. (Entrevista CHD, P6)

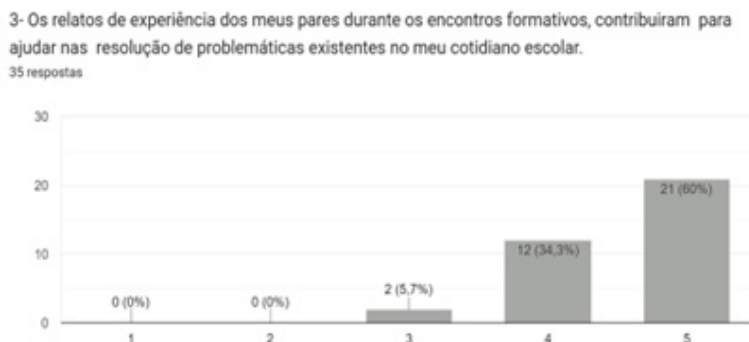
“O cuidar de si na docência me fez ver que preciso estar bem comigo mesma para poder lecionar bem... as metodologias ativas me fizeram perceber o quão tradicional é a forma como eu ensino”. (Entrevista CHD, P6)

Essas falas revelam que a formação proporcionou reflexões sobre a prática e o autoconhecimento, alinhando-se à proposta de Freire (2022), segundo a qual a ação educativa transformadora exige uma práxis fundamentada na reflexão crítica e na realidade vivida.

## **Indicador diálogo horizontal**

O Gráfico 4 revela que 60% dos participantes atribuíram aos relatos de experiências reais entre seus pares, um elemento fundamental para resolução de seus problemas. Destaca-se ainda que não houve registros nos níveis mais baixos da escala, o que reforça a percepção positiva sobre a relevância dessas interações no processo formativo.

Gráfico 4: Percentual de engajamento cognitivo para o indicador diálogo horizontal



Fonte: Ramalho (2023)

O engajamento cognitivo dos professores foi intensificado por meio do diálogo horizontal entre os pares, que possibilitou trocas significativas de experiências e contribuiu para a ampliação de seus repertórios pedagógicos na formação continuada. As metodologias colaborativas adotadas nas formações criaram um ambiente de confiança mútua e cooperação, favorecendo o protagonismo docente.

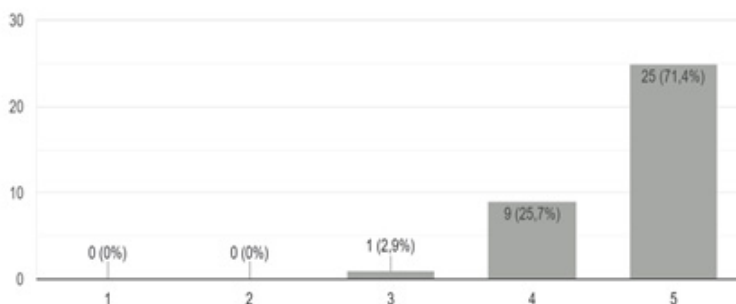
Como destaca Freire (2022), a dialogicidade é condição essencial para uma educação transformadora. A interação em pequenos grupos, ao promover a escuta ativa e a reflexão compartilhada, estimulou a construção coletiva de conhecimentos e a resignificação da prática docente.

### Indicador interação dialógica

A pesquisa revelou que 71,4% dos professores consideraram as interações dialógicas fundamentais para ampliar seu repertório de conhecimentos. As formações, organizadas em formatos variados como palestras, oficinas e debates, favoreceram trocas significativas e permitiram que os docentes identificassem suas próprias necessidades formativas, em consonância com uma abordagem problematizadora (Ramalho *et al.*, 2021).

Gráfico 5: Percentual de engajamento cognitivo para o indicador interação dialógica

4- Os diálogos ocorridos nas formações entre professor-professor e professor-formador, ampliaram meu repertório de conhecimentos sobre uso de novas metodologias de ensino;  
35 respostas



Fonte: Ramalho 2023.

A análise aponta que, conforme Freire (2022), a construção do conhecimento na formação deve ser dialógica e centrada nas reais necessidades dos professores. Essa proposta foi refletida no modelo formativo estudado, no qual a relação colaborativa entre professores e formador favoreceu o engajamento.

Além disso, a formação problematizadora se mostrou um espelho para a prática docente, na medida em que incentivava metodologias interativas e dialógicas que poderiam ser replicadas em sala de aula. Os depoimentos dos participantes reforçam essa percepção:

“A equipe formadora tinha uma didática diferenciada [...] isso para mim foi um grande diferencial das formações” (Entrevista CHD, P5)

“não era só escutar o formador falar, mas sim participar ativamente” (Entrevista CHD, P4).

Dessa forma, consideramos que a metodologia adotada na formação ampliou o repertório prático dos professores, fortalecendo o engajamento cognitivo por meio do diálogo e da mediação reflexiva do formador.

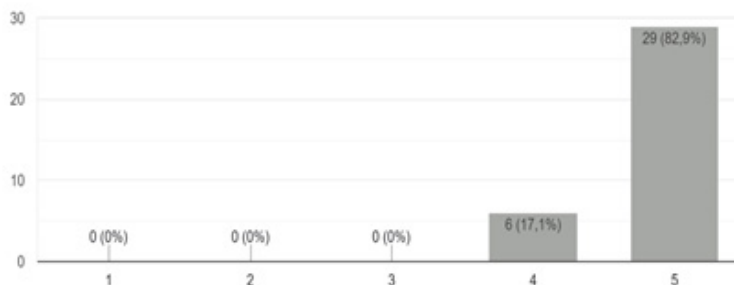
## Indicador metodologia da formação

Os dados apontam que 82,9% dos professores destacaram que a metodologia utilizada nas formações contribuiu significativamente para

o aumento do seu interesse em participar, justamente por favorecer o trabalho colaborativo e a troca de conhecimentos.

Gráfico 6: Percentual de engajamento cognitivo para o indicador interesse e participação

5- A metodologia usada nas formações, com participação ativa dos professores, aumentou meu interesse em comparecer aos encontros, já que ela ...a o trabalho coletivo e a troca de conhecimentos.  
35 respostas



Fonte: Ramalho 2023.

O engajamento docente mostrou-se fortemente vinculado a metodologias formativas interativas e colaborativas, que estimulam a construção coletiva do saber. Os depoimentos dos professores evidenciam esse envolvimento:

“O que era apresentado nas formações dava para ser aplicado em sala de aula. [...] eu me sentia contemplado em participar porque sempre era muito interessante!” (Entrevista CHD, P5).

“Participar das formações foi como um presente, pois pude ter contato com coisas novas que até então eu não conhecia” (Entrevista CHD, P3).

O engajamento dos professores, nesse contexto, não se limitou a uma obrigação formal, mas foi impulsionado pelo interesse genuíno em aprimorar suas práticas pedagógicas. Esse envolvimento está alinhado com a noção de engajamento cognitivo, que, segundo Pimenta (2000), está fundamentado na reelaboração contínua de saberes, associada ao hábito da pesquisa como princípio formador.

Além disso, Schön (1992) destaca que o pensamento reflexivo na ação e sobre a ação é essencial para a prática docente, enquanto Zeichner (1993) enfatiza que essa prática é socialmente situada. Dessa forma,

metodologias colaborativas que favorecem a troca de experiências e a reflexão coletiva proporcionam um ambiente de aprendizagem contínuo e significativo.

Portanto, a relação entre engajamento cognitivo e metodologias colaborativas se manifesta na construção de uma formação docente que vai além da simples transmissão de conteúdo, transformando-se em um espaço de pesquisa, reflexão e troca, que fortalece a autonomia e a inovação pedagógica dos professores.

### **Análise da síntese do CHD com a percepção dos professores sobre a metodologia da formação e sua relação com o engajamento**

Foi consenso entre todos os entrevistados no CHD, que a metodologia da formação proporcionou mais interação ao grupo tornando os momentos mais dinâmicos e menos cansativos, muito diferente de antes quando os professores iam para formação e só o formador falava. Nesse formato com muita prática todos podiam colaborar e colocar suas ideias. Relembaram que o grupo de biologia, que era disperso, passou a assumir uma postura unida e colaborativa, e que, atualmente, vem se dispersando outra vez (Fonte: Síntese final do CHD, pág 1, 3, 5, 8, 12, 16).

Fica evidente que, na percepção dos participantes, a metodologia da formação trouxe mais dinamismo para as dinâmicas formativas. O que antes era visto como um momento de passividade e de escuta teórica unidirecional, no sentido formador-professor, com a inserção das metodologias ativas como conteúdo da formação e como metodologia empregada para discutir este conteúdo, os encontros passaram a ficar mais significativos. Para Zabalza (2009, p. 116):

“o tipo de conteúdo que são selecionados, a forma de abordá-los, a metodologia empregada[...]entre outros, constituem elementos que revelam, quando são empregados, uma grande capacidade de impacto formativo [...] vinculados à forma de abordar os conteúdos, estão os propósitos formativos de alto valor [...]”

Podemos perceber que o consenso dos professores corrobora com o encontrado nas análises anteriores, onde todos os elementos motivadores da formação estão vinculados à metodologia da formação que se deu de forma colaborativa sendo um importante fator para impulsionar o engajamento social com os colegas.

## Considerações finais

As metodologias colaborativas desempenham um papel fundamental no engajamento docente, sendo a forma como a formação continuada é conduzida um dos principais elementos motivadores para a participação ativa dos professores. Estratégias baseadas em metodologias ativas e dialógicas destacam-se como essenciais para promover o envolvimento dos docentes, impulsionado, sobretudo, pela troca de experiências e pela interação durante os encontros formativos.

Além disso, a relação entre a formação continuada e o engajamento cognitivo dos professores é fortalecida quando o modelo formativo se apresenta inovador, tornando-se mais atrativo e relevante. A possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula reforça esse engajamento, assim como a reflexão sobre a própria prática docente, mediada pelas formações, contribui para um aprendizado mais significativo e transformador.

Diante desses achados, a pesquisa aponta caminhos para a reformulação de programas de formação continuada, de modo que esses processos considerem de forma mais precisa as necessidades reais dos professores. A valorização de metodologias colaborativas deve ser uma diretriz central, aproximando a formação do contexto escolar e das demandas cotidianas do docente. Além disso, é essencial que a formação continuada reconheça o professor como sujeito ativo de seu próprio aprendizado, e não apenas como um receptor passivo de conteúdo. Dessa maneira, é possível promover um engajamento mais efetivo e contribuir para uma educação mais assertiva e comprometida com a melhoria da prática docente.

## Referências

ASTIN, Alexander. W. Student Involvement: A Development Theory for Higher Education. *Journal Of College Student Development*. Califórnia, p. 518-529. jan.1984. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/220017441\\_Student\\_Involvement\\_A\\_Development\\_Theory](https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory)Alexander W.Astinfor\_Higher\_Education. Acesso em: 09 set. 2021.

ASTIN, Alexander.W. **What matters in college:** Four critical years

revisited. San Francisco: Jossey-bass, 1993.

BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica** (BNC-Formação Continuada). MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 04 jul. 2022.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Artmed, 2002.. A aventura de inovar: a mudança na escola. Trad. F. Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA, Elvio Carlos Formação continuada de professores na educação profissional por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas. **Plures Humanidade**, v. 18, n. 02. 2017.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMAILLY, Lise. C. Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In: Nóvoa, A. (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa; Dom Quixote, 1992, p.193.

DEWEY, John. Meu credo pedagógico. **School Journal**, n. 54, p. 77-80, 1897.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-rio-grandense. Pelotas, RS, Brasil., v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 81.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**

educativa. 72 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FILATRO, Andrea.; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

GARCIA, Carlos Macedo. **Formação de Professores** Para uma mudança educativa. Lisboa: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. São Paulo, Artmed, 2010.

IMBERNON, Francisco. **Formação permanente do professor**. São Paulo, Cortez, 2009.

KLASSEN, Robert M.; YERDELEN, Sündüs; DURKSEN, Tracy L. Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, v. 1, n. 2, p. 33-52, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1090832.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MINAYO, Maria. Cecília. Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8.ed. São Paulo: Hucitec/ Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

NASCIMENTO, Ernandes. Rodriguea. **Engajamento docente e coreografias institucionais: um estudo sobre cursos superiores ofertados a partir de um web currículo e da educação híbrida**. 2021. 207 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

NÓVOA, António Sampaio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: Nóvoa, A. (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.15.

OLIVEIRA, Maria. Marly. **Dialogicidade e complexidade no processo de análise hermenêutica-dialética**. Recife: Edupe, 2020.

OLIVEIRA, Fabiana Andrade. A. **Investigando o desenvolvimento de práticas reflexivas de professores em um curso de formação continuada em Astronomia voltada à observação do céu.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru.

PIMENTA, Selma. Garrido. Formação de Professores: Identidade e saberes na docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). Saberes **pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez: p. 15-34, 2000.

PIMENTA, Selma. Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez: p. 17-52, 2012.

RAMALHO, Climéria. Beserra.; SILVA, Crislaine. Maria.; OLIVEIRA, Maria. Marly. Contribuições de uma proposta formativa na perspectiva dialógica. In: OLIVEIRA, M. M (org.). **Formação continuada de professores:** dialogando com Paulo Freire. Recife: Edupe, 2021, p. 321.

RAMALHO, Climéria. Beserra.; BARBOSA, Leíce. Germana Silva.; SILVA, Alessandra.Maria.Pereira.Martins. Refletindo sobre o ensino de ciências: análise das percepções dos professores sobre as contribuições de um modelo de formação continuada em exercício. **Vivências no ensino de Ciências**, v. 2, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/vivencias/article/view/239728>. Acesso em: 22 abr. 2020.

RAMALHO, Climéria, Beserra. **Engajamento docente na formação continuada de professores de ciências e biologia da Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul-PE.** Dissertação (doutorado em ensino de ciências) –Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023.

RUDIO, Franz. Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos.** *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992, 2: 77-91.

SASSERON, Lucia. Helena.; DUSCHL, Richard. A. Ensino de ciências e as Práticas epistêmicas: o papel do professor e o engajamento dos estudantes. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, n. 2, p. 52-67, 2016.

SERRÃO, Maria. Isabel. Batista. **Superando a racionalidade técnica na formação:** sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de

um conceito. 5ed. São Paulo: Cortez, p. 151-160, 2008.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey—Recife**: Fundação Joaquim Nabuco, ed. 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa, Educa, 1993.

ZABALZA, Miguel. A. **O ensino universitário**. Artmed Editora, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa, Educa, 1993.



## PEDAGOGIA DO COTIDIANO: DIÁLOGO FREIREANO, COMPLEXO E TRANSDISCIPLINAR

Maria Teresa Melo Brandão Cavalcanti<sup>1</sup>

Ana Maria dos Anjos Carneiro Leão<sup>2</sup>

Maria Marly de Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo:** Paulo Freire nos inspira e nos parece a cada dia mais atual, em vários aspectos; ao propor uma escola crítica, libertária, democrática e dialógica, ao enfatizar a necessidade do aluno ser o sujeito da construção do conhecimento e da sua aprendizagem, ao clamar por uma educação com significado, ao afirmar a necessidade da presença afetiva nas relações professor/aluno. “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. A proposta curricular para a Educação Infantil deve considerar as especificidades de cada faixa etária atendida, partindo da compreensão que as crianças são sujeitos ativos e competentes e aprendem na relação estabelecida com os ambientes e pessoas que o cercam, que, por sua vez, devem promover relações de confiança, intimidade e pertencimento. Na educação infantil entendemos que as ações dos cuidados com as crianças de 0 a 3 anos são parte fundamental do currículo, pois estes momentos de cuidados são ações pedagógicas para estas crianças tão pequenas. As crianças a partir de 3 anos começam aos poucos, a entender o que é estar em grupo e nesta faixa etária iniciamos o trabalho por Projetos. Escolhendo temas que emergem das pesquisas e do interesse das crianças para serem pesquisados individualmente ou em grupos, norteando o planejamento dos professores. Assim consideramos a educação um processo de aprendizagem e desenvolvimento complexo e a avaliação deve seguir esse fluxo constante e processual. O contato direto dos professores com os educandos durante todo o processo, possibilita o acompanhamento individual do desenvolvimento de cada um, nos conteúdos ou áreas do conhecimento.

- 1 Licenciatura em Pedagogia. Doutoranda em Ensino da RENOEN-Polo UFRPE. Diretora Pedagógica da Aldeia da Infância. tetebrandao.infancia@gmail.com
- 2 Graduada em Medicina. Mestrado em Bioquímica. Doutorado em Ciências-Bioquímica pela Universidade Federal do Paraná. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (mestrado e doutorado) da UFRPE, e da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), polo UFRPE. ana.acleao@ufrpe.br
- 3 Licenciatura em pedagogia. PhD em Educação pela Universidade de Sherbrooke-Canadá. Professora Sênior da UFRPE e professora do quadro permanente da RENOEN - Polo UFRPE. marlyolivier13@gmail.com

Essa mesma avaliação permite identificar as necessidades de aprendizado de cada educando e do grupo, auxiliando o planejamento das atividades seguintes, que devem respeitar e motivar a criança em suas necessidades enquanto sujeito do conhecimento. O professor utiliza suas anotações sobre o desempenho de cada educando, avaliando se o mesmo atingiu e consolidou os conteúdos, competências e habilidades, atento para que se cumpram e se respeitem os direitos de aprendizagens previstos para os respectivos ciclos. Busca-se ainda avaliar o educando de forma qualitativa, observando seu desenvolvimento e sua relação com o meio escolar. Nada mais freiriano que pensar a uma Pedagogia do Cotidiano para a Educação infantil! Assim, este artigo busca estabelecer bases teóricas de diálogos com a Pedagogia de Paulo Freire e a construção de uma Pedagogia do Cotidiano a partir da análise epistemológica de seus conceitos teóricos, com o objetivo principal de uma fundamentação teórica coerente para a Pedagogia do Cotidiano.

## **Introdução**

A Pedagogia do Cotidiano é uma abordagem educativa que valoriza o dia a dia, o cotidiano, como um espaço de aprendizagem, ressaltando o papel das experiências, das relações e do ambiente, da Vida em si, no desenvolvimento infantil. Na educação infantil, essa proposta pedagógica ganha ainda mais relevância, uma vez que as crianças aprendem por meio de suas vivências e do contato direto com o mundo (BRASIL, 2018). Assim, este artigo busca estabelecer bases teóricas de diálogo entre a complexidade (MORIN, 2020), a transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999) e a Cultura e Diversidade (CANDAU, 2013) e a Pedagogia de Paulo Freire para a construção da Pedagogia do Cotidiano. A partir da análise epistemológica de seus conceitos teóricos, nosso objetivo principal é uma fundamentação teórica coerente para a Pedagogia do Cotidiano.

Esperamos que este estudo possa contribuir com achados valiosos para a sociedade no campo do Ensino e da Educação Infantil, oferecendo uma contribuição teórica para cursos acadêmicos de graduação e pós-graduação, formação inicial e continuada de Profissionais da Educação, e pesquisas na área do Ensino, Educação Infantil e campos correlatos.

## **A criança como sujeito, cotidianamente, cultural**

Partimos do ponto de vista de considerar a criança como um sujeito, cotidianamente, cultural, portador de saberes e experiências

próprias que precisam ser respeitadas e integradas ao ambiente educativo é fundamental para mudança do paradigma da Educação Infantil. Esse aspecto é estruturante na Pedagogia do Cotidiano, pois permite que a Educação Infantil vá além do ensino de conteúdos básicos, trabalhando também a formação de valores e a construção da identidade. Quando o ambiente educativo valoriza e explora as referências culturais e sociais das crianças, ele contribui para que elas desenvolvam uma compreensão mais ampla de si mesmas e do mundo, preparando-as para interagir de maneira crítica e consciente com a sociedade.

Refletir sobre essa perspectiva é reconhecer que a criança carrega, em sua vivência cotidiana, saberes, valores e experiências que não podem ser desconsiderados no contexto escolar. Esse aspecto coloca em evidência o potencial das práticas diárias para a construção de uma educação integral, que vá além dos conteúdos formais e dialogue com as realidades familiares, sociais e culturais das crianças.

Para Carlos Rodrigues Brandão (2007), a educação não se restringe aos espaços e tempos oficiais da escola, mas compõe-se de múltiplas trocas culturais que se desenrolam em todo o tecido social, formando sujeitos ativos em seu meio. Nesse sentido, a criança não chega “vazia” ao ambiente educativo, mas já traz consigo um repertório de significados e práticas construídas em família, na comunidade ou em suas vivências de lazer e brincadeiras. Ao salientar o caráter cultural da infância, “a criança não é apenas um aprendiz do que o mundo já sabe, mas também uma inventora de novos olhares e sentidos sobre a realidade” (BRANDÃO, 2007, p. 22).

Nessa mesma perspectiva, Vera Maria Candau (2008) defende que a educação infantil deve estar atenta à diversidade cultural e ao contexto social das crianças, abrindo-se para a interculturalidade como princípio pedagógico fundamental, “abertura ao diálogo com as múltiplas referências identitárias que atravessam o cotidiano das crianças enriquece o processo educativo” (CANDAU, 2003, p. 48), pois cria condições para que cada grupo de crianças se reconheça e seja reconhecido na sua singularidade, contribuindo para a construção de um espaço inclusivo e plural.

As práticas pedagógicas precisam valorizar as experiências prévias, projetos e atividades que partam das histórias familiares, das tradições locais ou das brincadeiras típicas da comunidade criam pontes entre o “dentro” e o “fora” da escola, favorecendo a continuidade dos aprendizados; acolham a pluralidade de linguagens, permitindo que cada criança encontre formas de manifestar seu universo cultural; promovam a participação ativa, e não

somente no discurso, pois ao ouvir as vozes das crianças, questionando-as e incentivando-as a refletir sobre seu cotidiano, o educador lhes reconhece o papel de protagonistas no processo formativo; superem estereótipos e preconceitos, com atenção à diversidade cultural que não pode se restringir a eventos pontuais ou datas comemorativas; é necessário inserir, no dia a dia, oportunidades de conhecer, respeitar e aprender com as diferenças (CANDAU, 2008).

Quando o ambiente educativo incorpora as referências culturais e sociais das crianças, ele não apenas respeita seus saberes prévios, mas também cria possibilidades para que elas elaborem uma compreensão mais ampla de si mesmas e do mundo. Essa prática “reconhece a potência do cotidiano como espaço formativo, valorizando os encontros, as vivências coletivas e as narrativas que emergem das relações diárias” (ALVES, 2001, p. 29). Nessa perspectiva, o currículo se torna dinâmico, construído a partir da interação entre as necessidades das crianças, as demandas sociais e os conhecimentos historicamente acumulados.

Essa perspectiva implica prepará-la para interagir de maneira crítica e consciente com a sociedade. Esse processo, ancorado na Pedagogia do Cotidiano, não se limita ao ensino de conteúdos disciplinares, mas envolve a formação de valores, a construção de identidades e o exercício do diálogo intercultural, pois “a vivência da pluralidade cultural, desde os primeiros anos, contribui para a formação de cidadãos que aprendem a conviver com as diferenças, reconhecendo-as como parte essencial da vida social” (BRANDÃO, 2007, p. 38).

E assim, pensamos que considerar a criança, enquanto sujeito cultural, é enriquecer a prática pedagógica na Educação Infantil, pois introduz na escola suas histórias, seus saberes e suas perspectivas de mundo, impulsionando a criação de um ambiente inclusivo, democrático e significativo. Essa concepção reforça a importância de uma Pedagogia do Cotidiano que seja aberta à diversidade, à participação ativa e à constante reflexão, reconhecendo que o cotidiano não é mero cenário, mas sim o texto em que as crianças criam, aprendem e se transformam, ao mesmo tempo em que transformam a própria realidade que as cerca.

## **As ideias de Paulo Freire a favor da Pedagogia do Cotidiano**

Paulo Freire reforça esse olhar para o aprendizado das crianças e nos inspira no que parece a cada dia mais atual, em vários aspectos da

busca pela conceituação da Pedagogia do Cotidiano. Ao propor uma escola crítica, libertária, democrática e dialógica, ao enfatizar a necessidade do aluno ser o sujeito da construção do conhecimento e da sua aprendizagem, ao clamar por uma educação com significado, ao afirmar a necessidade da presença afetiva nas relações professor/aluno. “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (FREIRE, 1994).

A proposta curricular para a Educação Infantil deve considerar as especificidades de cada faixa etária atendida, partindo da compreensão que as crianças são sujeitos ativos e competentes e aprendem na relação estabelecida com os ambientes e pessoas que o cercam, que, por sua vez, devem promover relações de confiança, intimidade e pertencimento. Entendemos que as ações dos cuidados com as crianças de 1 a 3 anos são parte fundamental do currículo, pois estes momentos de cuidados são ações pedagógicas para estas crianças tão pequenas. As crianças a partir de 3 anos começam aos poucos, a entender o que é estar em grupo e nesta faixa etária iniciamos o trabalho por Projetos. Escolhendo um tema para ser pesquisado com os grupos, norteando o planejamento dos professores.

Paulo Freire nos inspira e nos parece a cada dia mais atual, em vários aspectos; ao propor uma escola crítica, libertária, democrática e dialógica, ao enfatizar a necessidade do aluno ser o sujeito da construção do conhecimento e da sua aprendizagem, ao clamar por uma educação com significado, ao afirmar a necessidade da presença afetiva nas relações professor/aluno. “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”.

Assim, consideramos a educação um processo de aprendizagem e desenvolvimento complexo e a avaliação deve seguir esse fluxo constante e processual. O contato direto dos professores com os educandos durante todo o processo, possibilita o acompanhamento individual do desenvolvimento de cada um, nos conteúdos ou áreas do conhecimento. Essa mesma avaliação permite identificar as necessidades de aprendizado de cada educando e do grupo, auxiliando o planejamento das atividades seguintes, que devem respeitar e motivar a criança em suas necessidades enquanto sujeito do conhecimento.

O professor utiliza suas anotações sobre o desempenho de cada educando, avaliando se o mesmo atingiu e consolidou os conteúdos, competências e habilidades, atento para que se cumpram e se respeitem os direitos de aprendizagens previstos para os respectivos ciclos. Busca-se ainda avaliar o educando de forma qualitativa, observando seu desenvolvimento

e sua relação com o meio escolar. Nada mais freiriano que pensar uma Pedagogia do Cotidiano para a Educação infantil!

## **A Pedagogia do Cotidiano, uma abordagem transdisciplinar**

A Pedagogia do Cotidiano tem como princípio básico a ideia de que o aprendizado não está limitado a atividades formais, mas é, na verdade, um processo contínuo que ocorre nas relações e interações do dia a dia. Nessa perspectiva, o ambiente escolar deve ser um espaço que valorize o contexto social e cultural das crianças, integrando a realidade concreta de cada aluno ao processo pedagógico.

Conceitualmente, a Pedagogia do Cotidiano assume que aprender não é uma ação isolada e que o sujeito da aprendizagem está sempre inserido em um contexto social que influencia suas percepções e comportamentos, segundo Mariotti (2008) “Ninguém faz nada sozinho. Precisamos do outro desde que nascemos: é ele quem confirma a nossa existência e a recíproca é verdadeira. Logo não há desenvolvimento humano, sem desenvolvimento interpessoal.” (MARIOTTI, 2008, p. 27), não há aprendizado individual, o ser humano aprende no coletivo, no cotidiano.

Na Educação Infantil, isso significa observar e valorizar a criança em sua totalidade e oferecer um ambiente que respeite seu tempo, suas brincadeiras, sua curiosidade e sua forma própria de explorar o mundo. É preciso sair do modo de pensar o mundo que para entender a Pedagogia do Cotidiano é preciso abandonar a lógica positivista, conforme explica Mariotti (2008) “... nossa educação formal nos ensina a pensar em termos de partes separadas, e assim perdemos quase que a totalmente a capacidade de identificar as ligações entre as coisas e os fenômenos.” (MARIOTTI, 2008, p. 70).

A Pedagogia do Cotidiano deve ser entendida como uma Abordagem Transdisciplinar. Segundo Nicolescu (1999), a Transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Ou seja, o conceito de transdisciplinaridade traz consigo um ponto fundamental: ser transdisciplinar é ser além do que está posto, é não caber num espaço só, é ultrapassar os limites disciplinares estabelecidos e ampliar as possibilidades de ser e de viver no mundo.

A Carta da Transdisciplinaridade (1994) traz em seus quinze artigos os pressupostos necessários para se estabelecer uma produção de

conhecimento alinhado com a humanidade em reação à amplificação exponencial do conhecimento disciplinar e, cada vez mais, específico, incapaz de considerar o ser humano em sua toda sua complexidade.

Basarab Nicolescu (1999), argumenta que o conhecimento não pode ser aprisionado em fronteiras disciplinares estanques. Para ele, “a transdisciplinaridade é, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina” (NICOLESCU, 1999, p. 13). Esse movimento de expansão teórica parte do reconhecimento de que a realidade comporta diferentes níveis e dimensões, sendo necessário integrar o sujeito ao objeto de estudo. Assim, “não há uma única realidade, mas várias, e a transdisciplinaridade as unifica pela inclusão do sujeito” (Nicolescu, 1999, p. 44).

Essa inclusão rompe com a lógica binária que separa sujeito e objeto, inaugurando um modo de pensar que acolhe a complexidade e as incertezas próprias do ser humano em interação com o mundo. Edgar Morin (2001) aproxima-se desse posicionamento ao afirmar que a educação deve “ensinar a condição humana, a identidade terrestre” (MORIN, 2001, p. 13), reconhecendo as múltiplas conexões entre as diversas áreas do conhecimento e a relevância de formar sujeitos que compreendam a interdependência existente entre os fenômenos.

A Complexidade e a lógica Transdisciplinar não pretendem acabar com as disciplinas, ou criar uma disciplina nova, e sim considerar que há mais coisas que devem ser incluídas e consideradas no processo de produção de conhecimento científico do que o que estava estabelecido anteriormente pelo positivismo. O rigor, a abertura e a tolerância fazem da transdisciplinaridade uma forma de produzir conhecimento científico a serviço da humanidade: Pensar no desenvolvimento de um conceito que não se limite em uma disciplina, numa forma de pensar, num modelo existente. Pensar uma forma de produzir um conteúdo que possa ampliar o olhar, que me considere essa complexidade, que amplie as possibilidades de fazer, de estar e de viver.

Ao enfatizar os saberes emergentes das experiências reais das crianças, adota-se um pensamento complexo que pressupõe uma abertura para o imponderável, para as surpresas, e encontra respaldo na defesa de Nicolescu (1999) pela complexidade do conhecimento e Morin (2001), ao abrir caminhos para abordagens que transcendam fronteiras disciplinares. Para Nicolescu (1999) “a transdisciplinaridade implica uma nova visão do ser humano, que participa de forma ativa e reflexiva na construção do

conhecimento” (NICOLESCU, 1999, p. 44). Na Pedagogia do Cotidiano, as crianças são reconhecidas como protagonistas. Segundo Alves (2001), “as crianças produzem cultura tanto quanto a absorvem, questionam o real, inventam linguagens e constroem significados” (ALVES, 2001, p. 31).

A noção de “Terceiro Incluído” proposta por Nicolescu (1999) enfatiza a possibilidade de integrar elementos aparentemente contraditórios. Na prática cotidiana com crianças, muitas situações apresentam paradoxos, incertezas e múltiplas interpretações, o que exige uma postura pedagógica aberta à ambiguidade e à negociação de sentidos como proposto pela Pedagogia do Cotidiano.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BNCC, 2018), na Pedagogia do Cotidiano as atividades propostas emergem dos estudos do desenvolvimento infantil, e, principalmente, das pesquisas e do interesse individual e do grupo. Mariotti (2008, p. 72), esclarece, ainda

“Diante de seres vivos, coisas ou eventos, o raciocínio linear analisa as partes separadas, sem empenhar-se na busca das relações dinâmicas entre elas. O paradoxo autonomia-dependência dos sistemas vivos é melhor compreendido por um sistema de pensamento que englobe o raciocínio sistêmico (que examina as relações dinâmicas entre as partes) e o linear – o pensamento complexo.”

Esse diálogo entre a Transdisciplinaridade e a Pedagogia do Cotidiano, propõe-se uma prática educativa crítica, reflexiva e aberta à participação ativa das crianças. Trata-se de entender a educação como um processo de criação compartilhado, no qual professores, famílias, comunidade e crianças se tornam coautores de experiências que transcendem as barreiras disciplinares e ressignificam o vivido, constituindo, assim, um modo integral de ser, de conhecer e de transformar o mundo.

É importante ressaltar que todos esses aspectos dão vida ao que se pretende o conceito transdisciplinar da Pedagogia do Cotidiano que não se finda aqui, tampouco pretende ser completo, um conceito neonato como os bebês e que, junto a eles, pretende crescer e se desenvolver de forma integral.

## **A Pedagogia do Cotidiano na prática da escola de educação infantil: um espaço de vida**

Entendemos a Escola de Educação Infantil como o primeiro ambiente social coletivo no qual a o bebê, a criança pequena se insere, é nesse espaço que se inicia a ponte entre o singular e o coletivo, entre a família e a sociedade, entre o privado e o público. Esse período da vida é uma etapa fundamental para a formação pessoal do ser humano, por ser um momento em que ele se conhece e descobre o mundo à sua volta e na qual as bases do seu ser começam a se estruturar. É nesta etapa da Educação básica que o processo de formação da personalidade se inicia.

Atuar com crianças pequenas requer cuidado, diálogo e conhecimento das características gerais desta etapa do desenvolvimento e do meio social e cultural das famílias e de onde a instituição se situa. É importante estar próximo delas sempre que precisarem prestando atenção na delicadeza no trato com as crianças, com movimentos lentos, voz suave para conversa nos momentos dos cuidados corporais, como na troca de roupas e banho é relevante.

É fundamental pedir licença às crianças ao tocá-las, pegar em partes de seu corpo e limpá-las, tornando este momento único, entre o adulto e o bebê, garantindo a segurança, o cuidado e a confiança que necessitam. Quando a instituição recebe uma criança, ela está recebendo um indivíduo que traz suas marcas e características próprias.

O objetivo é conhecê-la e fazê-la sentir-se segura e à vontade. Crianças se movimentam para brincar desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. É a confiança que o adulto demonstra nessa movimentação natural e livre e nos momentos dos cuidados corporais, que vai possibilitar à criança perceber do que é capaz.

A Educação Infantil, enquanto fase formativa, envolve o desenvolvimento integral da criança: cognitivo, emocional, social e físico. Nesse processo, o cotidiano é uma fonte inesgotável de aprendizado, pois é por meio das interações espontâneas, das brincadeiras, das relações afetivas e das rotinas que as crianças constroem sua compreensão do mundo. Autores como Tizuko Morchida Kishimoto (2010), que estudou a ludicidade e o papel do brincar na educação infantil, enfatizam que as brincadeiras são um espaço privilegiado de aprendizado.

Atividades aparentemente simples, como brincar, comer em grupo, organizar materiais e participar de rodinhas de conversa, são, na verdade, atividades pedagógicas na Educação Infantil. Esses momentos do cotidiano são oportunidades de desenvolvimento das habilidades de comunicação, cooperação, empatia e resolução de conflitos, além de promoverem a autonomia e o respeito ao outro.

Temos na BNCC (2018) que “as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BNCC, 2018). E as atividades propostas na Pedagogia do Cotidiano devem garantir o cumprimento integral desses direitos.

Construir essa proposta pedagógica para a Pedagogia do Cotidiano significa dar sentido e fundamento a tudo aquilo que acontece e é vivido, compreendendo que os aprendizados necessários a uma vida saudável se compõem no cotidiano, nas relações, no ambiente, na comunicação, na integração com a natureza.

Na Pedagogia do Cotidiano a Vida acontece e é constituída de propostas que emergem dos estudos do desenvolvimento infantil, e, principalmente, das pesquisas e dos interesses dos bebês e crianças, sejam individuais ou coletivos.

O contato diário e íntimo com a natureza é um importante estruturador do desenvolvimento dos bebês e crianças, e assim fundamental ao desenvolvimento humano, sendo, também, base da Pedagogia do Cotidiano. Desse modo, bebês e crianças precisam ter acesso a todos os elementos da natureza para entenderem que são parte dela e que ela é parte deles.

É do lado de fora, ao ar livre, que brincam, vivem, os bebês e crianças de forma integral. Um caminho em construção com eles e para eles, que emerge das experiências vividas no cotidiano desse espaço. “Além daquilo que o jardim já oferece por si próprio, rampas, obstáculos, flores, folhas, gramas e paus, todo um conjunto de objetos, brinquedos e materiais que propiciam naturalmente atividades para as crianças” (Appell; David, 2021, p. 85).

A arte contemporânea é um importante pilar na Pedagogia do Cotidiano, pois deve permear todos os ambientes em sua construção estética de espaços físicos e simbólicos. As propostas de ‘Ateliê’ (artes plásticas) também devem acontecer, diariamente, e o local escolhido

para essa proposta emergirá do acompanhamento do grupo, podendo ser interno ou externo.

A música e a dança, como manifestações artísticas, e da cultura popular, fundamentais ao desenvolvimento humano, também devem acontecer todos os dias, seja por convite da equipe pedagógica, seja acompanhando o convite das crianças. Assim também devem ocorrer os convites à leitura e histórias de boca, com os livros acessíveis ao manuseio mediado de títulos com temas adequados ao nosso conceito e ao desenvolvimento dos bebês e crianças. Livros de imagens, temas que tratem das relações de amizade, dos sentimentos, da multiculturalidade e antirracistas são as nossas escolhas para o contato inicial dos bebês e crianças com a literatura.

Outro ponto importante da Pedagogia do Cotidiano é que espaços e tempos na Educação Infantil sejam encarados como um ponto central para a organização escolar. Se o cotidiano deve ser valorizado, “é necessário criar condições para a livre circulação das crianças, para a exploração do ambiente e para o diálogo constante” (ALVES, 2001, p. 35). Tais condições incentivam a curiosidade, a autonomia e a cooperação, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral.

Nesse sentido tempo e o espaço não podem ser compreendidos apenas como categorias físicas ou cronológicas; eles configuram, sobretudo, elementos simbólicos e relacionais que influenciam diretamente a experiência educativa na Pedagogia do Cotidiano. Conforme apontam Alves (2001) e Oliveira (2007), repensar a estrutura dos tempos e dos espaços escolares implica acolher a complexidade do cotidiano, em vez de reduzi-lo a compartimentos rígidos ou rotinas inflexíveis.

Em vez de somente medir o tempo, busca-se viver o tempo em sua dimensão humana, acolhendo a fluidez das experiências infantis de aprendizado, “reconhecer o ritmo da criança demanda um olhar atento para suas descobertas, para as pausas, para as perguntas e para as interações que não cabem em horários pré-determinados” (Oliveira, 2007, p. 70). Nessa perspectiva, cada encontro, brincadeira ou conversa se torna potencialmente educativo. Diferentemente de um cronograma rígido, a Pedagogia do Cotidiano valoriza o surgimento de situações inesperadas que revelam oportunidades pedagógicas. Para Morin (2001), “a cultura da complexidade e da incerteza exige uma disposição para acolher o imprevisível como parte da formação humana” (Morin, 2001, p. 23).

Assim, o tempo passa a ser compreendido como espaço de negociação, experimentação e descoberta, em que professores e crianças constroem juntas o seu percurso formativo. O espaço também desempenha papel crucial na criação de ambientes acolhedores e propícios à exploração, nesse sentido, a organização do ambiente e a disposição de materiais influenciam diretamente as formas de interação das crianças.

Quando a disposição física permite que as crianças circulem, escolham o que fazer e tenham acesso a materiais diversos, estimula-se a sua autonomia, “o modo como se organizam as salas e os objetos pedagógicos indica às crianças que elas são protagonistas de suas descobertas” (Alves, 2001, p. 35).

O espaço como “ambiente de relações”, onde crianças e educadores se afetam mutuamente, transformando o contexto físico em contexto vivo, capaz de acolher a diversidade e a criatividade, “O espaço não apenas abriga pessoas, mas também simboliza relações de poder, pertencimento e identidade, os lugares que ocupamos e o modo como os ocupamos revelam muito de nossa cultura e de nossa forma de construir conhecimento” (Morin, 2001, p. 42).

Ao defender a flexibilidade temporal, a abertura dos ambientes e a ressignificação constante das práticas diárias, essa abordagem valoriza a experiência viva das crianças, reconhecendo nelas um potencial criativo e produtor de cultura. Nessa perspectiva o papel do educador é transformado. Ele deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento e passa a atuar como mediador e observador das experiências das crianças. Educadores que adotam essa abordagem tornam-se facilitadores de um ambiente que respeita o ritmo e as necessidades individuais de cada aluno, promovendo o diálogo, a escuta ativa e a empatia.

Além disso, o educador precisa estar atento às oportunidades pedagógicas que surgem espontaneamente ao longo do dia. Ao observar a criança em situações de interação e brincadeira, o educador pode identificar momentos propícios para introduzir novas ideias, incentivar reflexões ou promover o aprendizado de habilidades específicas. Essa capacidade de adaptação é essencial para uma pedagogia que valoriza o cotidiano, pois permite que o ensino aconteça de maneira contextualizada e significativa.

A lógica da Complexidade convida os educadores a superarem dicotomias rígidas (certo/errado, teoria/prática, razão/emoção), acolhendo a ambiguidade e a pluralidade de visões que emergem no dia a dia. Da mesma forma, a ênfase no Cotidiano como espaço formativo amplia o conceito de

currículo, evidenciando que as aprendizagens mais significativas, aquelas que implicam sentidos, valores e identidade, estão intrinsecamente ligadas às relações e interações que se produzem nas rotinas escolares (e para além delas).

A partir desses princípios, entendemos que a Escola de Educação Infantil pode ser um Espaço de Vida, onde a vida acontece todos os dias, cotidianamente. Transformando o cotidiano ordinário, em extraordinários aprendizados para bebês e crianças, surge como uma inspiração de uma utopia possível.

Através da Pedagogia do Cotidiano os bebês e crianças podem ser percebidos como pessoas e podem ser, todos os dias, quem são. Uma utopia conceitual essencial, uma busca contínua, que contraria qualquer conformismo e que afirma o dinamismo evolutivo e transformador. Aberto ao novo e a jornada de experimentos da própria existência.

## **Considerações finais**

Ao final do deste ensaio foi possível perceber que conseguimos relacionar os conceitos propostos com a Pedagogia do Cotidiano, chegando, assim, a uma contribuição de fortalecimento ao conceito pedagógico proposto. Entendemos que a Pedagogia do Cotidiano na Educação Infantil é uma abordagem que reconhece a criança como um sujeito integral, culturalmente situado e em constante interação com o mundo ao seu redor. Ao valorizar as experiências diárias e as relações interpessoais, essa pedagogia contribui para uma educação inclusiva, significativa e conectada com a realidade das crianças. Ela desafia os educadores a repensarem o currículo e a enxergarem o aprendizado como um processo contínuo, que se constrói no dia a dia e nas trocas entre os sujeitos.

Dessa forma afirmamos que, a Pedagogia do Cotidiano oferece uma perspectiva transformadora para a educação infantil, onde o aprendizado ocorre de maneira orgânica e onde cada experiência, por mais simples que pareça, é reconhecida como uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento.

## **Referências**

ALVES, Nilda. **O cotidiano e a escola: sobre invisibilidades e resistências**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

- APPELL, G.; DAVID, M. **Maternagem insólita**. 1. ed. São Paulo: Omnisciência, 2021.
- APPELL, D. **Crianças e natureza: a experiência direta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- BALOG, G. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Editora Omnisciência, 2017.
- BRANDÃO, C.. **Educação, Cultura e Identidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- BRANDÃO, T. **O brincar, a vida dos bebês: um diálogo sobre como brincam os bebês**. Recife: Vacatussa, 2021.
- BRANDÃO, T.; FIDELIS, A. **A Aldeia da Infância: um espaço de desenvolvimento integral para a primeira infância, um espaço de vida**. *Diálogos Piklerianos*, São Paulo, v. 3, 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CANDAU, V. M. **Educação e diversidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- CANDAU, V. M. **“Educação intercultural: entre o reconhecimento e a invisibilidade”**. In: FLEURI, R. M. (org.). **Políticas e práticas de educação intercultural**. Florianópolis: NUP/UFSC, 2003.
- FALK, J. **Abordagem Pikler: educação infantil**. Tradução de Guillermo Blanco Ordaz. São Paulo: Editora Omnisciência, 2016.
- FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- MARIOTTI, H. **As Paixões do Ego – Complexidade, política e solidariedade**. São Paulo: Palas Athenas Editora, 2008.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, E. **A método 1: a natureza da natureza**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- NICOLESCU, B. **Manifesto da transdisciplinaridade**. 1999.

OLIVEIRA, I. **Pedagogia do cotidiano: questões sobre o espaço-tempo em educação.** In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O cotidiano escolar e a pesquisa.** Rio de Janeiro: DP&A, 2007

SARMENTO, M. J. P.; MANUEL. **As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando o campo.** In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades.** Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia.** São Paulo: Editora Omnisciência, 2018.

TARDOS, A. **Deixe o bebê também brincar por si mesmo.** Traduzido por Patrícia Gimaël. In: *Journal of Infant and Toddler Education*, v. 14, n. 1, 2012.



# CONTRIBUIÇÕES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA PARA UMA APROXIMAÇÃO AO CONCEITO DE CURRÍCULO ESCOLAR NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

Renata Carvalho da Silva<sup>1</sup>

Edmaylsonn Jóia Leandro<sup>2</sup>

Monica Lopes Folena Araújo<sup>3</sup>

Carmen Roselaine de Oliveira Farias<sup>4</sup>

**Resumo:** Este trabalho relata a vivência de uma Sequência Didática Interativa (SDI) junto a um grupo de vinte e cinco estudantes do curso de Pedagogia, no componente curricular “Currículo e Programas”, de uma instituição de educação superior privada no Recife. O objetivo foi compreender as contribuições da SDI na formação inicial de professoras e professores no processo de construção coletiva do conceito de currículo escolar. Este trabalho tem relevância por colocar em questão o conceito de currículo escolar e fomentar sua abordagem crítica na formação inicial docente. Para isso, conduzimos uma SDI sobre o conceito de currículo escolar em quatro etapas: construção individual de um conceito; criação de uma síntese conceitual; formulação de uma síntese geral; e, por fim, trabalho em grupos para preparação de casos fictícios e um livro *cartonero* com a temática tratada. A vivência da SDI possibilitou o diálogo, compartilhamento de

- 
- 1 Licenciada em Pedagogia, com Mestrado em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ). Doutoranda em Ensino (RENOEN/UFRPE), Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Membro da Cátedra Paulo Freire (UFRPE). E-mail: renata.carvalho.prof@gmail.com
  - 2 Licenciado em Ciências Biológicas, com Mestrado em Ensino de Biologia (PPGEC/UEPB). Doutorando em Ensino (RENOEN/UFRPE), Professor da Educação básica e do ensino superior. Membro da Cátedra Paulo Freire (UFRPE) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade (GEPES/UFRPE). E-mail: edmaylsonnjoia@hotmail.com
  - 3 Bacharel e licenciada em Ciências Biológicas, com Mestrado em Ensino das Ciências. Doutora e Pós-doutorado em Educação. Professora do Departamento de Educação (UFRPE), do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC/UFRPE) e da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN/UFRPE). Coordenadora da Cátedra Paulo Freire (UFRPE). E-mail: monica.folena@ufrpe.br
  - 4 Educação (UFSCar) e pós-doutorado no PPGE (PUCRS). Professora do Departamento de Biologia (UFRPE) e da Rede Nordeste de Ensino na (RENOEN/UFRPE). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade (GEPES/UFRPE). E-mail: carmen.farias@ufrpe.br

conhecimentos e uma produção coletiva conforme as noções de dialogicidade da pedagogia de Paulo Freire e de aprendizagem de Lev Vigotski<sup>5</sup>. Como resultados, destacamos que o conceito de currículo escolar evoluiu de perspectivas mais simplistas, passíveis de serem associadas a teorias tradicionais que concebem currículo como um documento contendo uma lista de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, para perspectivas crítica e pós-crítica de currículo.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; Vigotski; Formação Inicial de Professores; SDI; construção de conceitos.

## Introdução

A formação docente já conta com uma história e podemos situar as décadas de 1960 e 1970 como marco da crescente preocupação em se conhecer com mais profundidade o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Na década de 1980 ela ganhou um significativo impulso entre os estudiosos brasileiros que passaram a discutir a formação inicial e continuada nos programas de pós-graduação (Saviani, 2009).

Diante do crescente número de pesquisas envolvendo a formação inicial e continuada nas décadas anteriores, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal n. 9394/96, assegura que as instituições de ensino devem disponibilizar formação continuada para professoras e professores de diferentes níveis. A Lei garante, ainda, que esta formação atenda às especificidades do exercício das atividades docentes, assim como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 1996).

A formação inicial de professoras e professores, quando guiada no sentido de práticas pedagógicas transformadoras, exige metodologias que promovam a construção ativa do conhecimento por parte de quem aprende. Consideramos que quando se pretende contribuir com a formação de conceitos – como no caso do conceito de currículo escolar –, há necessidade de uma metodologia que integre, ainda, a prática dialógica, o que torna o processo formativo ainda mais desafiador.

---

5 Optamos pela escrita do nome de Lev Vigotski dessa maneira não apenas por mera tradução, mas a fim de respeitar as bases epistemológicas do autor no materialismo histórico dialético marxista como sugere Newton Duarte (2000).

Nesse sentido, a Sequência Didática Interativa (SDI), conforme Oliveira (2013), constitui uma metodologia ativa e interativa que pode favorecer a apropriação crítica de conceitos complexos, alinhando-se à perspectiva freiriana de educação problematizadora e dialógica e à perspectiva vigotskiana de aprendizagem e formação de conceitos. Diante disso, questionamos: como a construção coletiva do conceito “currículo escolar” demonstra as contribuições da SDI na formação inicial de professoras e professores?

Nossa reflexão parte de uma experiência vivenciada no componente curricular “Currículo e Programas” do curso de Pedagogia de uma instituição privada de educação superior no Recife (Pernambuco). A proposta consistiu na aplicação da SDI com vinte e cinco estudantes do segundo período. A atividade revelou-se especialmente relevante por favorecer uma aproximação crítica a esse conceito no contexto da formação inicial de professores. Ao romper com abordagens tradicionais centradas na mera transmissão de conteúdos, a proposta potencializa o fortalecimento de práticas pedagógicas dialógicas, problematizadoras e interativas.

Paulo Freire (1996), educador brasileiro, argumentava que ensinar exige respeitar a autonomia na aprendizagem e promover a construção de uma consciência crítica, em oposição a práticas bancárias de educação, ou seja, de mero depósito de conhecimentos. Além do aporte freiriano, a fundamentação teórica deste estudo dialoga com a teoria da construção de conceitos do psicólogo russo Lev Vigotski. Para ele, a aprendizagem ocorre na interação social e os conceitos científicos podem se desenvolver a partir das experiências vividas e das mediações realizadas por indivíduos mais experientes (Vigotski, 2000).

O objetivo deste estudo é compreender as contribuições da SDI na formação inicial de professoras e professores no processo de construção coletiva de conceitos. Em outras palavras, propõe uma reflexão sobre como essa metodologia, fundamentada em Freire e Vigotski, pode fortalecer a construção autônoma, crítica e colaborativa do conhecimento, preparando futuras e futuros docentes para uma prática pedagógica democrática e emancipatória.

O artigo está organizado em cinco seções: introdução; fundamentação teórica com apresentação das noções de formação docente em Freire e de formação de conceitos em Vigotski; metodologia do trabalho formativo com base na SDI; os resultados obtidos a partir da formação; e as considerações finais.

## **Apontamentos sobre formação docente e construção de conceitos em diálogo com Freire e Vigotski**

Questões sobre a formação docente sempre estiveram presentes no âmbito das pesquisas acadêmicas e das bases legais que norteiam a educação. Suas indagações vão desde os fatores que influenciam a qualidade da formação inicial até a formação continuada dos professores. Para nos tornarmos professoras e professores passamos por um processo contínuo de construção/formação advindo da nossa experiência e reflexão crítica da prática. Trata-se de um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. A formação docente ocorre no contato com a prática. É ela quem vai instigar reflexões vistas em manuais e nas provocações de seus tutores e de suas tutoras ao longo de suas experiências como aprendizes (Freire, 1996).

Ao longo de um curso de Pedagogia e de outras licenciaturas, estudantes tendem a se deparar com reflexões e questionamentos sobre sua real vontade de tornar-se docentes. Eu realmente desejo seguir a carreira docente? Como atuar de modo relevante na prática do ensino e aprendizagem? Essas reflexões são valiosas, na medida em que reconhecem que a prática educativa é algo realmente muito sério, com impactos reais nas vidas de outras pessoas. Nas palavras de Freire (1993):

Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, com nossa má preparação, com nossa irresponsabilidade para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, com nosso preparo científico e o nosso gosto do ensino, com nossa seriedade e o nosso testemunho de luta contra as injustiças contribuir para que vão se tornando presenças marcantes no mundo. Em suma, ainda que não possamos afirmar que aluno de professor incompetente e irresponsável é necessariamente incapaz e faltoso de responsabilidade ou que aluno de professor competente e sério é automaticamente sério e capaz, devemos assumir com honradez nossa tarefa docente, para o que a nossa formação tem que ser levada em conta rigorosamente (p. 47).

A formação de professoras e professores é um processo dialético, ou seja, baseado no questionamento e na formulação de respostas para as dúvidas diante das reflexões de cada pessoa. Ela analisa partes da realidade que está em constante relação com a totalidade (âmbito social) permitindo a compreensão das ações e acontecimentos em sala de aula e seus reflexos

na sociedade e na vida. Esse processo não é solitário. Trabalha de forma integrada com os diferentes agentes diretos da educação, associando teoria e prática a partir da leitura do mundo dentro e fora das escolas. Esse processo dialógico é necessário para entender a complexidade que caracteriza a educação e a realidade em seu contexto histórico (Oliveira, 2020). Trata-se de um senso de responsabilidade que como professoras e professores, educadoras e educadores precisamos construir para reconhecer a formação como fundamental no desempenho das nossas tarefas:

Tenho certeza de que um dos saberes indispensáveis à luta das professoras e professores é o saber que devem forjar neles e nelas, que devemos forjar em nós próprios, da dignidade e da importância de nossa tarefa. Sem este saber, sem esta convicção, entramos na luta por nosso salário, contra o desrespeito com que nos tratam, quase vencidos. Obviamente, reconhecer a importância de nossa tarefa não significa pensar que ela é a mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social (Freire, 1993, p. 48).

A qualidade da educação está interligada à qualidade da formação de professoras e professores a partir de sua apropriação dos conhecimentos advindos de sua prática e de seus estudos. Acreditamos no potencial autoformativo e reflexivo da práxis, mas são necessárias condições favoráveis para que a formação aconteça e que suas vivências promovam melhorias em sua prática docente. Conhecer o conteúdo a ser ensinado é uma condição necessária, mas não suficiente para um ensino de qualidade.

Nesse contexto, a formação de conceitos constitui um aspecto fundamental tanto para a aprendizagem quanto para o processo de formação de professoras e professores. A linguagem desempenha papel central nesse processo, entendida aqui em seu sentido amplo, desde a comunicação social até a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Essa mediação estabelece e sustenta a relação do ser humano com o mundo, sendo, portanto, essencial para a construção de sentidos e significados na prática educativa.

O professor mediador é um elo fundamental na formação dos conceitos científicos, pois o mesmo é capaz de identificar as funções mentais já desenvolvidas pelos alunos e planejar atividades ou práticas de ensino para desenvolver as funções mentais ainda necessárias ao processo de formação dos conceitos científicos. Entretanto, para que isso aconteça é preciso que o professor tenha um embasamento teórico adequado e a compreensão do processo de formação dos conceitos científicos, sendo assim, o professor deve compreender os conceitos de pensamento,

funções psicológicas elementares, funções psicológicas superiores, zona de desenvolvimento, conceitos científicos e conceitos espontâneos (Mendonça; Santos, 2021, p. 13).

O pensar para falar exige uma transcendência, um ir além para um processo que é histórico, por ser influenciado pelas experiências anteriores do sujeito, e cultural, por sofrer influências do meio. As formas de pensamento e, conseqüentemente, a formação dos conceitos, são diferentes no adulto e na criança (Vigotski, 2000). Assim, momentos de debate que envolvem a formação de conceitos devem estar abertos à construção e à compreensão, demandando metodologias específicas, pois se configuram como espaços formativos para a docência

Em Freire (2005), encontramos a afirmação de que a leitura do mundo precede à leitura da palavra, enquanto em Vigotski (2000) destaca-se que a linguagem é condição necessária para a formação de conceitos. Essas ideias são fundamentais à formação docente, razão pela qual momentos de discussão não podem estar ausentes nos cursos de Pedagogia.

Considerando que o processo de se tornar docente está intrinsecamente ligado ao processo de aprendizagem, destaca-se a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito formulado por Vigotski (1991), que envolve a relação entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Segundo Prestes (2012, p. 204), essa ZDP pode ser entendida como uma “zona de desenvolvimento iminente”:

[...] pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento.

Tais apontamentos revelam-se promissores para as reflexões aqui desenvolvidas. Reconhece-se que os conceitos espontâneos perpassam as etapas da Sequência Didática Interativa (SDI) e podem ser ressignificados por meio do diálogo entre pares e com docentes, favorecendo uma elaboração conceitual mais aprofundada. Esse processo compreende a transição por diferentes níveis de construção conceitual: a formação de conjuntos sincréticos (de natureza ainda confusa), o pensamento por complexos (baseado na percepção e organização de características) e, por fim, a formação de conceitos propriamente dita, marcada por processos de análise e síntese.

## **Percurso de uma SDI para a construção coletiva do conceito de currículo escolar**

O percurso metodológico envolveu atividades formativas aplicadas, entre elas uma SDI, a vinte e cinco estudantes do segundo semestre do curso de Pedagogia, no componente curricular “Currículo e Programas”, de uma instituição de educação superior privada localizada no Recife (Pernambuco). Destaca-se que a primeira autora deste trabalho foi a professora formadora, responsável pelo componente curricular em questão. Aos coautores coube a colaboração com a redação do relato e as revisões.

A SDI foi aplicada depois de realizadas aulas expositivas-dialogadas sobre currículo escolar, tipos de currículo e teorias do currículo, e da realização de avaliações escritas na primeira unidade. Com esta metodologia buscamos contribuir com a sistematização coletiva do conceito de Currículo Escolar. Segundo Maria Marly Oliveira (2013, 2016), a SDI consiste em colocar o estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, sendo, portanto, uma metodologia ativa embasada na hermenêutica, dialética, dialogicidade e complexidade. Segundo Oliveira (2016, p. 168), a SDI é um desdobramento da Metodologia Interativa através da utilização da técnica do círculo hermenêutico-dialético (CHD)”. A autora explica, ainda, que a SDI é “uma ferramenta didática que se aplica no processo ensino-aprendizagem para sistematização de conteúdos e/ou construção de novos conhecimentos” (p. 169).

A SDI se estrutura em etapas planejadas que possibilitam o desenvolvimento coletivo e progressivo dos conceitos, por mais complexos que eles sejam, utilizando recursos variados, como atividades colaborativas, problematizações e diálogos com construção de consciência crítica. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem se torna mais dinâmico e conectado à realidade das pessoas envolvidas.

Um dos pilares fundamentais dessa abordagem é o protagonismo da pessoa que aprende, que deixa de ser mera receptora de informações e passa a ser agente ativa na construção do saber. Inspirada nas ideias de Paulo Freire, a SDI valoriza o diálogo, a reflexão crítica, a contextualização, a problematização e a complexidade dos conteúdos no processo de construção dos conceitos, aproximando o ensino da vivência discente.

Além disso, a SDI se alinha aos princípios de Lev Vigotski, ao enfatizar a mediação docente e a interação social como elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) colabora nesse argumento, pois permite que as pessoas que

aprendem avancem no conhecimento com apoio de colegas e da mediação docente, fortalecendo a aprendizagem colaborativa.

Em síntese, a Sequência Didática Interativa, proposta por Oliveira (2013) é considerada neste estudo como uma estratégia inovadora que pode potencializar a formação docente e contribuir para um ensino mais democrático, participativo e eficaz.

Neste trabalho, a SDI foi sistematizada em quatro etapas: o ponto de partida foi a elaboração individual do conceito; o passo seguinte foi o diálogo em pequenos grupos para construção de uma síntese conceitual; a terceira etapa consistiu na formulação de uma síntese geral por representantes de cada grupo. Na quarta etapa se vivenciou os resultados das etapas anteriores por meio do diálogo com os aportes teóricos e produção de conhecimentos por meio recursos como cartazes e *slides*, sendo que um dos grupos apresentou sua sistematização de conhecimentos na forma de literatura de cordel. Uma imagem desse percurso está na Figura 1.

Figura 1 Infográfico das etapas da Sequência Didática Interativa sobre o conceito de currículo escolar



Fonte: Elaboração própria

Concluída a SDI tivemos ainda mais uma aula expositiva-dialogada sobre Currículo na Prática e, em seguida, foi apresentado um estudo de caso sobre currículo. No Laboratório de Informática houve a oportunidade de criar casos fictícios sobre o Currículo Escolar na prática utilizando a plataforma *Canva* de produção de *design* gráfico para a edição dos textos construídos em duplas de estudantes. Os casos serviram para compor, junto à literatura de Cordel, um *e-book* que teve por título “Era uma Vez: Currículo e Programas”. O *e-book* foi impresso e as pessoas participantes confeccionaram as capas do livro forma artesanal, utilizando papelão, para a produção de um livro cartonero.

Os livros *cartoneros* são produções tipografadas que ganham uma capa totalmente artesanal e única, feita com papelão, utilizando a

criatividade numa perspectiva socioambiental e cultural (Siqueira; Farias, 2019). O lançamento do *e-book* foi realizado na segunda aula expositiva-dialogada de revisão para a avaliação escrita, finalizada com uma rodada de perguntas e respostas por meio do jogo digital *Kahoot* sobre os conteúdos estudados a respeito do currículo escolar.

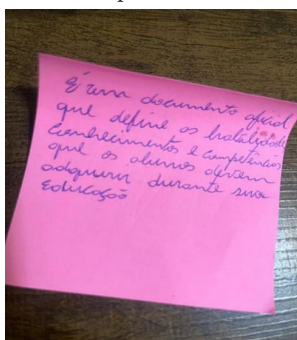
## **Reflexões sobre as contribuições da sdi à construção conceitual na formação docente**

Conforme Paulo Freire (1996) orienta em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, a professora e o professor precisam ter bom senso ao orientar as atividades das(os) estudantes, estabelecendo tarefas e solicitando produções individuais e coletivas. No presente caso, encontramos na SDI uma ferramenta pedagógica capaz de orientar tarefas e produções individuais e coletivas.

A partir da vivência da SDI sobre o conceito de currículo escolar, foi possível observar mudanças substantivas nas formas de enunciar o conceito de currículo escolar pelas(os) participantes. Na primeira etapa, o conceito foi frequentemente reduzido a uma perspectiva simplista, facilmente associada às teorias tradicionais que concebem currículo como documento e lista de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula (Figura 2).

Durante a vivência da sequência, os estudantes conseguiram ampliar o conceito de currículo escolar para perspectivas crítica e pós-crítica, que consideram as questões sociais e o multiculturalismo presentes no currículo em sua forma prescrita, praticada e vivida na escola. A avaliação proposta denotou que a aprendizagem sobre currículo escolar foi significativa e isso refletiu em depoimentos das(os) estudantes.

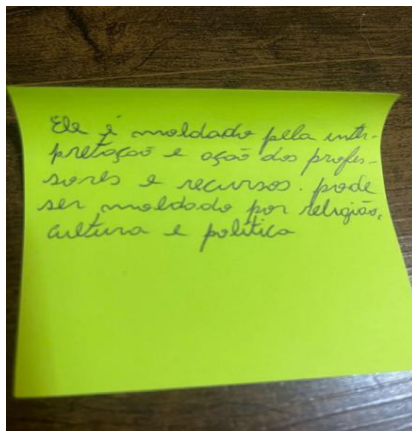
Figura 2. Nota cor-de-rosa com resposta individual da primeira etapa da SDI



Fonte: Fotografia de nossa autoria

Na nota cor-de-rosa acima o participante escreveu: *“É um documento oficial que define as habilidades, conhecimentos e competências que os alunos devem adquirir durante sua educação”*. A ideia de currículo escolar aqui é de documento oficial sem menção aos aspectos socioculturais das vivências discentes, o que aponta para uma concepção ainda superficial sobre o currículo.

Figura 3 - Nota verde com resposta individual da segunda??? etapa da SDI



Fonte: Fotografia de nossa autoria

Na nota cor verde está escrito *“Ele é moldado pela interpretação e ação dos professores e recursos, pode ser moldado por religião, cultura e política”*. Nessa nova definição, ao avançar nas etapas da SDI, é possível identificar uma compreensão mais crítica a respeito de currículo escolar considerando a religião, a cultura e a política. Essa definição se aproxima das ideias pós-críticas sobre o currículo, considerando o contexto da escola na educação básica. Esse avanço aponta para o potencial de uma construção de conhecimentos mais autônoma e permeada pelo diálogo e a colaboração coletiva com a mediação docente.

Na nossa ótica, a aplicação da SDI nesse contexto contribuiu com o compartilhamento do conceito de currículo escolar, facilitando o diálogo coletivo, o que levou as(os) estudantes a uma aproximação mais crítica da noção. Os resultados apontam para uma melhor qualidade da formação ofertada no componente curricular, observada pela produção final dos escritos que puderam compor o *e-book*, pela participação, engajamento e colaboração e, principalmente, pelas aprendizagens no processo de ampliação do conceito de currículo escolar.

Mesmo diante do desafio que é ministrar um componente curricular tão complexo como o de “Currículo e Programas” no segundo semestre do curso de Pedagogia, percebemos a boniteza que Paulo Freire (1996) expressava ao discorrer sobre a prática educativa que busca superar limitações e respeitar a construção da autonomia das educandas e educandos. Os resultados construídos ao longo da vivência da SDI refletem uma aprendizagem dialógica, fundamentada nos princípios freirianos de autonomia e construção coletiva do conhecimento. Esses aspectos são centrais, tanto na pedagogia freiriana quanto na teoria sociocultural de Vigotski.

A experiência com a SDI nos mostra a potencialidade da metodologia para que as(os) estudantes de Pedagogia reelaborassem colaborativamente suas compreensões sobre o conceito de currículo escolar, rompendo com uma visão tradicional e fragmentada, e possibilitando uma ampliação mais crítica desse conceito. Todo esse processo reafirmou a concepção freiriana de que a educação precisa ser um ato libertador, no qual as pessoas não apenas recebem informações, mas são protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem na relação com o conhecimento e com os outros.

Essa perspectiva articula-se à teoria de Lev Vigotski (2000), segundo a qual a aprendizagem ocorre em um contexto social, mediada pelas interações com indivíduos mais experientes. No contexto analisado, a ampliação da compreensão sobre currículo escolar evidencia a atuação na *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), conceito central na teoria vigotskiana, que descreve a distância entre o que um indivíduo pode fazer sozinho e o que pode alcançar com o auxílio de outrem.

Durante o desenvolvimento da Sequência Didática Interativa (SDI), a ZDP tornou-se evidente, à medida que estudantes que inicialmente apresentavam concepções limitadas sobre o currículo escolar foram capazes de ampliar suas compreensões, aproximando-se de abordagens críticas e pós-críticas, por meio da mediação pedagógica e da interação com as(os) colegas.

No contexto analisado, a participação ativa, a produção escrita e a organização coletiva dos conhecimentos no *e-book* e livro *cartonero*, foram fatores que valorizaram a importância do diálogo na construção dos conhecimentos. A linguagem nesse processo tem o papel fundamental, não apenas como um meio de comunicação, mas como um instrumento essencial na internalização dos novos conceitos sobre currículo escolar.

O *e-book* constituiu-se como uma coletânea dos resultados desses diálogos e da construção conceitual, exemplificada por meio de casos criados pelas(os) próprias(os) estudantes de Pedagogia. A capa do livro *cartonero*, confeccionada com notas adesivas coloridas, simboliza a diversidade de vozes e de interações que compõem uma teia complexa de narrativas sobre o currículo, construída e entrelaçada coletivamente.

Figura 4. Acabamento da capa do livro *cartonero* (esquerda). Livro *cartonero* pronto (direita)



Fotografias de nossa autoria.

A experiência ratificou a necessidade de metodologias que promovam o protagonismo de quem aprende e a aprendizagem em contexto coletivo e dialógico. Neste estudo, tanto Freire quanto Vigotski contribuíram com a ideia de que a aprendizagem é um processo ativo e interativo, e os resultados analisados demonstram que, ao respeitar a autonomia de estudantes, e ao incentivar-se a colaboração, é possível construir conhecimentos mais críticos, reflexivos e significativos. Dessa forma, a SDI reafirma a importância de um ensino que vai além da mera transmissão de conteúdos, possibilitando uma formação crítica, reflexiva e emancipatória.

Além da ampliação conceitual, os resultados também apontam para um maior engajamento intelectual, essencial na formação docente inicial. Ainda podemos analisar que o engajamento na produção coletiva,

materializado na elaboração do *e-book*, que se tornou em um livro *cartonero*, também reflete a assimilação teórica dos conceitos abordados, e a valorização da aprendizagem colaborativa e contextualizada.

Esse processo formativo vivenciado com a metodologia da SDI na Pedagogia demonstrou que um ensino que respeita e valoriza a autonomia e que promove o diálogo entre saberes tem o potencial de gerar aprendizagens significativas, contribuindo para uma formação docente mais crítica e comprometida com as realidades educacionais e sociais. Assim, as análises dos resultados deste estudo, a partir da experiência com a vivência da SDI na formação inicial de professores(as) no curso de Pedagogia, corroboram a perspectiva de Paulo Freire (1996), de que ensinar exige respeito, escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento.

Destaca-se a relevância de metodologias ativas e interativas na formação de futuros pedagogas e pedagogos, especialmente no que se refere à construção de conceitos tendo a dialogicidade como elemento central da aprendizagem. Conforme argumenta Oliveira (2016), a SDI é uma estratégia que favorece a tomada de decisões em grupo por meio da elaboração coletiva e da valorização das contribuições das pessoas participantes. Essa dinâmica esteve presente na experiência vivenciada no componente curricular “Currículo e Programas”, no curso de Pedagogia, evidenciando que práticas educativas dessa natureza podem impactar positivamente a qualidade da formação docente e é desejável que alcance a educação básica.

## **Encerramento com novos caminhos**

Sabemos que a transmissão de conteúdo não tem potencial de ampliar conceitos complexos como o conceito de currículo escolar. A propósito, segundo Paulo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47). A vivência nos possibilitou, ainda, perceber o potencial do processo formativo permeado pela ação com reflexão crítica, e a clareza da essência da prática que pode nos tornar professoras(es) formadoras(es) mais seguros do próprio desempenho.

Podemos, ainda, questionar a organização do currículo do curso de Pedagogia pela necessidade de repensar sua organização diante de conceitos complexos como o de currículo escolar, que requer amadurecimento do

corpo discente, além de metodologias que contemplem a necessidade de aproximação desses conceitos por meio de processos dialógicos.

Os resultados construídos corroboram a importância da relação dialógica entre os estudantes, aliada à mediação pedagógica docente para a ampliação dos conceitos e a internalização de novos significados, tornando a aprendizagem mais autônoma e emancipatória. Consideramos, então, que a experiência aqui relatada evidencia que a construção de conceitos pode se tornar mais acessível e envolvente quando alinhada a práticas que valorizam a participação ativa. Podemos considerar que metodologias interativas e dialógicas como a SDI contribuem para uma formação docente mais sólida, preparando futuras pedagogas e futuros pedagogos para assumirem o currículo como um fenômeno dinâmico e socialmente construído.

Por fim, esperamos que este estudo possa inspirar novas práticas pedagógicas que promovam a autonomia, a criticidade e o protagonismo discente, reafirmando a importância de uma formação inicial comprometida com a autonomia e emancipação no processo de formação docente.

## Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da educação*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 25 de fevereiro 2025.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MENDONÇA, Fernando Wolff; SANTOS, Maria Eduarda dos. A formação dos conceitos científicos e o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. *Contradição - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais*, . v. 2 n. 1 (2021):

OLIVEIRA, Maria Marly. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Ed. revista e atualizada -Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly. *Dialogicidade e complexidade no processo de análise hermenêutica-dialética*, Recife: Edupe, 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly. *Sequência didática interativa no processo de formação de professores*. Editora Vozes, 2013.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa*: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. *Formação de Professores*: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, [S.l.], v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 25 de fevereiro de 2025.

SIQUEIRA, Jessiklécia J.; FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. O movimento cartonero no desenvolvimento de aprendizagens e práticas socioambientais. *Anais... IV CONAPESC*, 2019. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2019/TRABALHO\\_EV126\\_MD1\\_SA19\\_ID1314\\_01072019170005.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2019/TRABALHO_EV126_MD1_SA19_ID1314_01072019170005.pdf) Acesso em 20/06/2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000. 496 p. (Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Pensamento e Linguagem*. 3ª. ed. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



## PAULO FREIRE E MARIA TERESA MANTOAN: UM DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Waydja Cybelli Cavalcanti Correia<sup>1</sup>

Hélio Beserra dos Anjos<sup>2</sup>

Gilvaneide Ferreira de Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo:** A educação contemporânea enfrenta desafios significativos para romper com modelos tradicionais que, frequentemente, reproduzem desigualdades e exclusões. Nesse cenário, o diálogo entre abordagens emancipadoras e inclusivas se revela essencial para a transformação dos ambientes escolares/acadêmicos. Este capítulo propõe investigar as convergências teóricas entre a pedagogia freireana, conforme apresentada por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996) e suas reflexões acerca da prática docente pensada para todos, e as práticas inclusivas defendidas por Maria Teresa Mantoan em *Inclusão Escolar: O que é? Por que? e como fazer?* (2003). Na totalidade de suas obras, especialmente em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire aborda conceitos que se aproximam da perspectiva da educação inclusiva. Conceitos como autonomia, conhecimentos prévios, diálogo e respeito às diferenças, quando bem compreendidos, despertam a consciência crítica dos professores e fornecem ferramentas para lutar contra as exclusões, tanto dentro quanto fora dos espaços educacionais. A pedagogia que Freire ensina é aquela fundamentada na liberdade e na autonomia do ser, uma pedagogia politizada e democrática que se volta para os sujeitos historicamente excluídos. Em paralelo, a obra de Mantoan enfatiza a necessidade de uma escola que reconheça e valorize a diversidade, promovendo a inclusão como um direito fundamental e propondo adaptações pedagógicas e curriculares para atender às necessidades de todos os alunos. A interseção entre essas perspectivas revela possibilidades de práticas educacionais que conciliam autonomia e inclusão, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos. Diante da relevância desses dois autores e de suas obras, o objetivo deste capítulo é analisar como a articulação

1 Doutoranda pela Rede Nordeste de Ensino-RENOEN/UFRPE, vinculada ao Grupo de Estudo em Educação Ambiental, docência, narrativas autobiográficas transdisciplinaridade - GEEADNAT. waydja.correia@ufrpe.br

2 Doutorando pela Rede Nordeste de Ensino-RENOEN/UFRPE, membro do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares em Formação de Professores, Política e Gestão Educacional - Universidade de Pernambuco-UPE. helio.anjos@ufrpe.br

3 Professora pós-doutora docência transdisciplinar na UFRPE/RENOEN e líder do Grupo de estudo em educação ambiental, docência, narrativas autobiográficas e transdisciplinaridade-GEEADNT. gildedufrpe@gmail.com

entre a pedagogia da autonomia de Freire e as práticas inclusivas de Mantoan apontam para novos caminhos para uma prática pedagógica inclusiva. Assim, a questão norteadora que orienta este trabalho é: de que maneira a convergência entre as ideias de Freire e Mantoan pode contribuir para a construção de uma educação que seja, ao mesmo tempo, emancipadora e inclusiva.

## Introdução

A educação contemporânea enfrenta desafios significativos para romper com modelos tradicionais que, frequentemente, reproduzem desigualdades e exclusões. Nesse cenário, o diálogo entre abordagens emancipadoras e inclusivas se revela essencial para a transformação dos ambientes escolares/acadêmicos. Este capítulo propõe investigar as convergências teóricas entre a pedagogia freiriana, conforme apresentada por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996) e suas reflexões acerca da prática docente pensada para todos, e as práticas inclusivas defendidas por Maria Teresa Mantoan em *Inclusão Escolar: O que é? Por que? e como fazer?* (2003).

Na totalidade de suas obras, especialmente em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire aborda conceitos que se aproximam da perspectiva da educação inclusiva. Conceitos como autonomia, conhecimentos prévios, diálogo e respeito às diferenças, quando bem compreendidos, despertam a consciência crítica dos professores e fornecem ferramentas para lutar contra as exclusões, tanto dentro quanto fora dos espaços educacionais. A pedagogia que Freire ensina é aquela fundamentada na liberdade e na autonomia do ser, uma pedagogia politizada e democrática que se volta para os sujeitos historicamente excluídos. Dessa forma, seu pensamento tem servido como referência para pesquisas, estudos e práticas pedagógicas que almejam uma educação mais inclusiva e transformadora socialmente.

Em paralelo, a obra de Mantoan enfatiza a necessidade de uma escola que reconheça e valorize a diversidade, promovendo a inclusão como um direito fundamental e propondo adaptações pedagógicas e curriculares para atender às necessidades de todos os alunos. A interseção entre essas perspectivas revela possibilidades de práticas educacionais que conciliam autonomia e inclusão, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Diante da relevância desse dois autores e de suas obras, o objetivo deste capítulo é analisar como a articulação entre a pedagogia da autonomia

de Freire e as práticas inclusivas de Mantoan apontam para novos caminhos para uma prática pedagógica inclusiva. Assim, a questão norteadora que orienta este trabalho é: de que maneira a convergência entre as ideias de Freire e Mantoan pode contribuir para a construção de uma educação que seja, ao mesmo tempo, emancipadora e inclusiva?

Neste sentido, este capítulo está organizado em quatro seções interligadas, que visam oferecer uma compreensão integrada das abordagens de Paulo Freire e Maria Teresa Mantoan no campo da educação, especificamente baseadas nas obras acima citadas de cada autor. Inicialmente, apresentamos as ideias fundamentais de Freire na obra escolhida, ressaltando o papel do diálogo, do respeito às diferenças, da valorização dos conhecimentos prévios dos educandos e da promoção da autonomia dos educandos. Em seguida, exploramos as contribuições de Maria Teresa Mantoan, trazidas na obra acima citada, que enfatiza a necessidade de uma escola inclusiva, adaptada às diversidades e que promova o acesso equitativo ao conhecimento. A terceira seção é dedicada a um diálogo crítico entre as propostas desses dois autores, destacando convergências e possíveis sinergias entre uma pedagogia emancipadora e práticas inclusivas. Por fim, apresentamos considerações finais que respondem à questão norteadora deste capítulo, apontando caminhos para a transformação dos processos de ensino e aprendizagem em busca de uma escola inclusiva.

## **O fazer pedagógico docente na perspectiva Freiriana: por uma educação para todos**

O educador Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, reescreve e ressignifica os conceitos de emancipação, transformação e humanização por meio das práticas educativas. Ele construiu essas ideias dentro do contexto que desafia e expande a formação docente, criando um cenário que possibilita aos educadores estabelecerem inter-relações com a educação inclusiva. Essa conexão ocorre a partir da formação profissional e da ressignificação da prática docente, fundamentada nos conceitos centrais presentes na obra freireana.

O referido autor afirma que um dos parâmetros essenciais para o exercício educativo crítico e libertário consiste, sobretudo, em um ato de dialogicidade democrática entre aprendentes e ensinantes, entre educadores e educandos, independentemente de apresentarem ou não deficiência. Esse

diálogo deve se fundamentar no profundo respeito ao ser humano em sua diversidade e integridade, valorizando as diferentes formas de aprender e ensinar, as múltiplas inteligências e os saberes multidimensionais. Dessa forma, são evidenciadas e valorizadas como experiências e vivências da existência, construídas antes, durante e depois do processo formal de aprendizagem, sem excluir ou diminuir a relevância dos saberes não formais, que compõem o mosaico da vida em sociedade e suas interfaces com o cotidiano de sala de aula.

Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, a obra que aqui nos serve de referência, reafirma que a escola é um espaço de produção e (re)construção de saberes, onde a diversidade, as diferenças e a pluralidade se encontram. Esse ambiente, repleto de contradições, desafios e momentos de alegria, deve transformar o educando em cidadãos autônomos e críticos, capazes de escrever sua própria história. Ao promover a educação inclusiva, a escola se torna um espaço que deve combater, de forma revolucionária, todas as formas de injustiça, desigualdade, preconceito, discriminação e violência, defendendo os mais nobres valores civilizatórios e contribuindo para a humanização da sociedade.

A abordagem metodológica da pedagogia freiriana, se opõe à pedagogia tradicional, que adota uma visão conteudista do ensino, na qual o foco recai sobre a transmissão de conteúdos em detrimento do processo de construção interativo e dialógico da aprendizagem. Nesse modelo, o ensino é concebido como uma mera transferência de informações acumuladas ao longo das gerações, apresentadas na maioria das vezes como verdades absolutas. Trata-se de uma prática descontextualizada, que não estabelece conexões entre os conteúdos e os interesses dos educandos, nem com os desafios do cotidiano que impactam a comunidade, a sociedade e o mundo.

Uma pedagogia tradicional tem historicamente promovido a formação de indivíduos passivos diante da realidade social, econômica e política do país. Além disso, não estimula o desenvolvimento da autonomia dos educandos, dificultando sua capacidade de buscar atuação no conhecimento e, conseqüentemente, os mantém em uma posição subalterna, que aceita passivamente tudo o que lhe é transmitido pelo professor, sem questionar ou refletir criticamente sobre o conhecimento recebido. A abordagem tradicional da educação, que Freire chama de “educação bancária”, trata o aluno como uma “tábula rasa”, onde o

professor deposita informações. Ao referir-se à “educação bancária”, Paulo Freire a caracteriza como sendo,

[...] “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.38).

Algumas expressões e metáforas utilizadas pelo educador na mesma obra, ajudam a dimensionar as implicações desta concepção para a formação do aluno. Freire utiliza as expressões “vasilhas”, “recipientes a serem enchidos” (p.37), ao se referir ao educando no processo de ensino e aprendizagem e acrescenta: “[...] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. (Freire, 1987, p.38).

Freire, em contrapartida à educação bancária, nos apresenta a “educação problematizadora e libertadora”, apresenta o revés da opressão que a ideologia da educação bancária pressupõe ao aluno e resgata, por seu escopo filosófico, a “vocação ontológica” (p. 40) do homem, ou seja, sua humanização. Enquanto uma - a educação bancária - está a serviço da opressão e, portanto, na direção contrária a qualquer projeto de educação inclusiva, a outra, a educação problematizadora/libertadora está a serviço da humanização e, dessa forma, nos deve servir como bússola para pensarmos o verdadeiro sentido da inclusão.

Nas palavras de Freire (1987), “[...] Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica, para realizar a superação, a educação problematizadora - situação gnosiológica - afirma a dialogicidade e se faz dialógica, (p.44).

Ao recusar o modelo “bancário” de educação, Freire reafirma a dialogicidade como fundamento essencial do processo educativo. Enquanto a concepção antidialógica nega a participação ativa dos educandos e os reduz a receptáculos de conhecimento, a educação problematizadora proposta por Freire (1987) rompe com essa lógica ao colocar a vivência e a experiência dos estudantes no centro do ensino-aprendizagem.

A proposta freiriana se fundamenta em princípios que orientam uma prática pedagógica centrada no educando, valorizando sua cultura, seus sonhos e desejos. Nessa abordagem, a vivência do aluno é o ponto de partida para a construção de uma aprendizagem significativa. Assim,

não há espaço para um modelo de ensino baseado na mera transmissão de conhecimento ou na imposição de uma única forma de pensar.

Para Freire, o conhecimento adquirido na educação escolar só tem valor quando contribui para a libertação do indivíduo da opressão e para sua capacidade de intervir na realidade. Esse conhecimento deve estar vinculado à prática, possibilitando uma aprendizagem significativa e transformadora. Dessa maneira, a escola cumpre sua função social ao romper com os limites de suas próprias paredes e se inserir no cotidiano dos indivíduos, com o professor desempenhando um papel essencial nesse processo. De acordo com Freire (1996, p.14):

“O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo como seres históricos, é a capacidade de intervir no mundo, conhecer o mundo”.

Para Freire, o professor que compreende sua prática a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva entende que seu papel vai além da simples transmissão de conhecimento. Para ele, ensinar é também instigar nos educandos a consciência de sua própria capacidade de agir sobre a realidade, transformá-la e construir sentidos para sua existência. Dessa forma, o docente não apenas compartilha saberes, mas inspira seus alunos a se perceberem como sujeitos históricos, capazes de intervir no mundo e de construir conhecimentos significativos a partir de suas experiências e vivências.

Freire defende que o educador deve se posicionar como um agente transformador, capaz de mediar o conhecimento por meio do diálogo e da escuta ativa, promovendo um ambiente em que o aprender é uma prática política e humanizadora. Ao rejeitar a lógica da ética mercadológica, Freire aponta para a necessidade de uma ética universal do ser humano, que valorize o respeito, a responsabilidade e a pluralidade dos saberes. Essa postura crítica, que se manifesta na recusa em assumir uma posição neutra, fundamenta a ideia de que o ensino deve ser, antes de tudo, um exercício de presença e de transformação pessoal e coletiva, reafirmando que formar é, essencialmente, conduzir os alunos a reconhecerem e exercerem sua própria capacidade de intervenção no mundo.

Neste sentido, reconhecer, valorizar e respeitar os conhecimentos dos educandos torna-se um princípio fundamental na prática docente, pois é a partir das experiências e saberes que os educandos já possuem que se desenvolve um aprendizado significativo. Freire defende que a educação

deve valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, especialmente aqueles oriundos das camadas populares, e relacioná-los com os conteúdos curriculares. Para ele, é papel da escola não apenas respeitar esses conhecimentos, mas também problematizá-los em diálogo com os alunos.

Esse autor questiona por que a escola não aproveita a experiência concreta dos estudantes para discutir temas socialmente relevantes, como a poluição, as lixões e as desigualdades urbanas. Ele critica uma visão tradicional e reacionária da educação, que separa o ensino dos conteúdos da realidade social e política dos educandos. Como podemos verificar em seu questionamento abaixo:

“Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes” (Freire, 1996, p.15).

Esse questionamento enfatiza a necessidade de uma educação contextualizada, que conecte os saberes curriculares à vivência dos estudantes. Ao propor essa “intimidade” entre conhecimento escolar e experiência social, Freire critica a ideia de uma aprendizagem neutra e descontextualizada e nos alerta ao destacar que os conteúdos ensinados ganham significado quando dialogam com a realidade concreta dos alunos, permitindo que a escola cumpra um papel emancipatório.

Somando-se a isso, a pedagogia freiriana exige também uma disposição para o novo e uma atitude crítica diante de qualquer forma de discriminação. A educação libertadora defendida por Freire pressupõe a liberdade para as mudanças, para o inédito, e a não aceitação de toda prática que perpetua exclusões, preconceitos ou desigualdades. Para ele: “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação” (p.17).

Neste sentido, abrindo espaço também para dialogar com Moreira e Candau (2003), os autores falam sobre os preconceitos presentes nas escolas e que para esse fato devemos nos manter em alerta. Segundo os autores:

“Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados. Caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes na sociedade” (p.9).

A escola, como espaço de formação humana e social, não pode se furtar à responsabilidade de enfrentar os preconceitos e as diversas formas de discriminação que permeiam o cotidiano escolar. Nesse cenário, as pessoas com deficiência podem estar no centro desses comportamentos preconceituosos. Se essas questões não foram problematizadas e debatidas de forma crítica, a instituição educacional corre o risco de se tornar um ambiente que apenas reproduz as desigualdades e os padrões de exclusão já presentes na sociedade. Nesse contexto, a escola deve ser um espaço de acolhimento e de diálogo, onde a diversidade não seja apenas conhecida, mas efetivamente assumida como um valor essencial para a formação humana.

Outro ponto presente nas ideias de Freire e que está ligado ao ideal de educação para todos, é a importância de se considerar a identidade cultural dos educandos, valorizando suas histórias, experiências e pertencimentos sociais. Ele argumenta que a educação não pode ser um processo neutro ou homogêneo, mas deve considerar a pluralidade dos sujeitos envolvidos. Como podemos verificar em sua fala:

“Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (Freire, 1996, p. 19).

Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação precisa considerar e valorizar a diversidade cultural também como um elemento central do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os estudantes se vejam como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Esse posicionamento reforça o compromisso ético da educação como um espaço de respeito e inclusão, onde as diferenças são reconhecidas e valorizadas, e não usadas como justificativa para ações excludentes.

Outro ponto importante para ser discutido aqui é a reflexão crítica sobre a prática, também trazida por Freire na obra *Pedagogia da Autonomia*. Para ele, é fundamental que os educadores reflitam criticamente sobre sua própria prática, questionando como suas ações, discursos e metodologias podem contribuir para a construção de um ambiente realmente inclusivo.

Para ele, o ensino não pode ser uma atividade mecânica, mas deve ser acompanhado de uma reflexão constante sobre a própria prática. O professor precisa ter uma postura reflexiva, questionar suas ações e buscar compreender os impactos de seu trabalho na formação dos estudantes. Ele deve refletir sobre seu fazer pedagógico e ter o cuidado para que seu discurso não se distancie de sua prática. Como podemos ver na fala de Freire:

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (1996, p. 18)

Esse pensamento enfatiza a necessidade de uma docência fundamentada na observação e análise contínua, permitindo ajustes e aprimoramentos no processo educativo. O professor, nesse sentido, é um aprendiz permanente, que ensina e aprende ao mesmo tempo. O que se aproxima do conceito de “inacabado” apresentado por Freire.

“A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento” (p.24).

A compreensão freiriana do ser humano como um sujeito inacabado implica a ideia de que estamos constantemente em processo de aprendizagem, transformação e busca por novos significados. Essa consciência da própria inconclusão deve nos impulsionar a buscar, a questionar, a refletir e agir no mundo de maneira crítica e comprometida. No contexto da docência, esse entendimento reforça que o professor não é um detentor absoluto do conhecimento, mas alguém que também aprende no ato de ensinar. A prática educativa, portanto, deve ser dialógica, aberta ao novo e permeada pela reflexão constante, permitindo que tanto educadores quanto educandos cresçam juntos nesse movimento contínuo de construção do saber e de si mesmos.

A prática pedagógica do professor, ao entrar em contato com o estudante com deficiência, por exemplo, passa por um processo contínuo de reconfiguração. Quando o docente adota uma postura dialógica, aberta ao novo e sustentada por uma escuta atenta, ele não apenas ensina, mas também se aprende aprendendo ao longo do percurso. Nesse movimento, ele confirma seu inacabamento e compreende que a educação é um ato de construção mútua, em que a experiência do outro desafia suas certezas e

amplia sua própria compreensão. Esse encontro gera reflexões sobre sua prática, impulsionando-o a buscar novos conhecimentos e estratégias para lidar com realidades que antes desconhecia, fortalecendo, assim, sua atuação inclusiva.

A concepção de inacabamento em Freire, ao evidenciar a natureza dinâmica do ser humano e do conhecimento, estabelece um ponto de conexão fundamental com as reflexões sobre a inclusão escolar. Se estamos em constante processo de aprendizado e transformação, a escola precisa ser um espaço que reconheça e acolha a diversidade, garantindo que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento.

É nesse contexto que as contribuições de Maria Teresa Mantoan se tornam essenciais, pois sua abordagem sobre a inclusão escolar oferece subsídios teóricos e práticos para compreendermos como a escola pode se tornar, de fato, um ambiente acessível, democrático e comprometido com a aprendizagem de todos. A seguir, exploraremos suas ideias sobre o significado da inclusão, sua importância e os caminhos possíveis para sua efetivação no cotidiano escolar.

### **Maria Teresa Mantoan: a inclusão e a necessária transformação da escola**

É importante dizer, que quando se fala de inclusão, estamos falando de um processo mundial que eclodiu no Brasil a partir da década de 1990, tendo como marco a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Esse movimento passa a estruturar um novo entendimento, não só do ponto de vista dos marcos legais e políticos da educação inclusiva, mas também, e, fundamentalmente, do ponto de vista epistemológico, filosófico e cultural, da forma de compreender e lidar com as diferenças humanas.

Nesse contexto, diferentes autores contribuíram para aprofundar a compreensão sobre a inclusão, destacando suas dimensões pedagógicas, sociais e culturais. Entre esses estudiosos, Maria Teresa Mantoan se destaca por suas reflexões sobre a inclusão escolar, enfatizando a necessidade de uma educação que acolha e potencialize as singularidades de todos os estudantes.

A discussão sobre a inclusão escolar, no pensamento de Mantoan, vai muito além da simples inserção de alunos com deficiência nas salas de aula regulares. A autora entende a inclusão como um processo de

mudança profunda, que exige uma ruptura com a estrutura tradicional da escola. Para ela, a inclusão representa uma verdadeira transformação do paradigma educacional, que precisa se ajustar às novas exigências de uma educação democrática e plural. Mantoan (2003, p. 11) afirma que a inclusão pede uma “ruptura de base em sua estrutura organizacional”, sendo uma saída para que a escola “flua” novamente, atendendo a todos, sem excluir ninguém.

Entendemos que segundo as ideias da autora, a inclusão, portanto, não é uma adaptação do sistema educacional atual, mas uma mudança de paradigma, na qual a escola deve se reorganizar para que todos os alunos, sem exceção, sejam atendidos. Numa concepção de educação para todos. Mantoan critica os sistemas educativos tradicionais, que dividem os alunos em categorias como normais e deficientes e segregam o ensino em modalidades separadas de regular e especial. A história humana é marcada por esta “mania”, “obsessão” pela “normalidade” onde normal é aquele que consegue se enquadrar, se ajustar a um padrão ou a um comportamento desejável ou esperado, e é exatamente esse conceito de normalidade que tem servido para segregar e apartar “certos” indivíduos da vida social

Para a autora, essa organização dos sistemas escolares é resultado de um pensamento determinista, mecanicista, formalista e reducionista, típico da ciência moderna, que ignora o subjetivo, o afetivo e o criativo, elementos indispensáveis para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Como pontua a autora em sua fala abaixo:

“Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe” (Mantoan, 2003,p.12).

Neste sentido, um dos caminhos para se efetivar a inclusão, é abandonar essa lógica fragmentada e adotar uma visão mais holística e humanizada da educação, na qual todas as dimensões do aluno sejam valorizadas, considerando que o aprendizado não se dá apenas por processos lineares e padronizados, mas por meio de experiências afetivas e da criatividade que impulsionam a verdadeira transformação.

Uma reflexão que a autora também traz na obra que aqui nos serve de análise é a diferenciação entre os conceitos de integração e inclusão. A integração por si só, segundo Mantoan, ainda mantém a lógica de inserção parcial, onde o aluno tem que se adaptar a um sistema que não muda e muitas vezes precisa se encaixar em um ensino preparado para “normais”. Já a inclusão, em sua visão, questiona não apenas os modelos de “integração”, mas também uma ideologia que separa a educação em regular e especial. Na inclusão, todos os alunos, sem exceção, devem estar nas mesmas salas de aula e o ensino precisa ser transformado para atender às diferenças de todos.

Diferenciar esses conceitos é fundamental para evitar práticas que perpetuam a exclusão dentro do próprio ambiente escolar e para garantir que a inclusão seja efetivada como um direito de todos, promovendo uma educação verdadeiramente democrática e acessível.

A proposta de Mantoan é clara: a inclusão vai muito além da inserção de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Segundo ela, o objetivo da inclusão é garantir uma educação de qualidade para todos, especialmente para aqueles que são marginalizados pelo sistema tradicional por conta de seu insucesso acadêmico. Ela afirma que a inclusão é uma provocação, e sua intenção é melhorar a qualidade educacional das escolas, atingindo também os alunos que se encontram à margem do sistema, que se sacrificam pelo baixo desempenho em um modelo que não atende às suas necessidades reais.

A autora vislumbra na inclusão, uma transformação do ensino como um todo, pois ao propiciar ambientes educativos ricos e diversificados, o aprendizado se torna mais completo e acessível. Ela utiliza a metáfora do caleidoscópio para ilustrar essa diversidade necessária, afirmando que “o caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem” (p.16), pois são com as diversas contribuições que o conhecimento se torna completo e desafiador. Para Mantoan, o desenvolvimento das pessoas não acontece de maneira plena em ambientes homogêneos, mas sim nos espaços ricos em diversidade, porque são nesses contextos que elas ampliam e evoluem melhor.

A inclusão exige que a educação valorize as diferenças e alerta para o fato de que a variedade nas formas de aprendizagem deve ser vista como um elemento enriquecedor. Como Mantoan coloca, “o direito à diferença nas escolas desconstroi, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de

produção da identidade e da diferença” (p.19). Não se pode falar de inclusão, segundo Mantoan, se a inserção de um aluno, seja ele com deficiência ou outra necessidade educacional, esteja condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial. Isso contraria o próprio conceito de inclusão, que surge para abolir essas barreiras e permitir que todos, do ensino infantil à universidade, sejam recebidos nas escolas regulares, com todos os recursos necessários para atender às suas diferenças.

A autora compreende que a inclusão deve estar presente num sistema educativo único, onde se atente a todas as necessidades individuais sem segregação. Neste sentido, ela é, sobretudo, uma provocação para que as escolas passem a se questionar sobre sua responsabilidade em manter um sistema que exclui e discrimina aqueles que não se enquadram no padrão.

Ainda segundo Mantoan, muitas vezes, as instituições educativas relegam a culpa pelos problemas de aprendizagem e evasão escolar aos próprios alunos, esquecendo-se da necessidade de reflexão sobre o caráter excludente e inadequado do ensino por elas ofertado. Segundo ela, refletir sobre “o que” e “como” a escola ensina é essencial para evitar que os alunos sejam penalizados pelas falhas do próprio sistema.

Esse pensamento de Mantoan se aproxima da concepção social da deficiência, que questiona a ideia de que a deficiência é uma limitação exclusiva do indivíduo, colocando em destaque as barreiras sociais que impedem a plena participação das pessoas com deficiência. Essa perspectiva enfatiza que o problema não está na pessoa, mas, sim, nas barreiras impostas pela sociedade, como no contexto educacional, onde o currículo e a metodologia de ensino, muitas vezes, são pensados para um aluno padrão e acabam excluindo aquelas com necessidades específicas. Por exemplo, a falta de adaptações específicas nos espaços físicos, como rampas e banheiros acessíveis, impedem a autonomia dos estudantes com deficiência com física, além da falta de adaptações curriculares e metodológicas que não atendem às diversas formas de aprendizagem.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu Art. 2º, reforça essa concepção, ao afirmar que:

“considera-se uma pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

As barreiras podem ser de várias naturezas, como urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e até mesmo atitudes, como preconceitos que dificultam a integração social dessa pessoa. Assim, a deficiência não é uma característica intrínseca ao indivíduo, mas sim o reflexo da sociedade e de suas falhas em promover a acessibilidade e a inclusão de todos.

Mantoan apresenta também a inclusão como um movimento de modernização educacional. Ela acredita que se trata de uma inovação capaz de transformar a educação em um processo mais individualizado, democrático e acessível a todos, eliminando as distorções da educação especial e incluindo todos os alunos de maneira igual e respeitosa. Em sua visão, a inclusão não é apenas uma questão pedagógica, mas um desafio ético, que exige coragem para mudar a escola e criar uma nova forma de educar que abrace as diferenças, incentivando a diversidade como um valor a ser respeitado e promovido em todo o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, Mantoan afirma que falta iniciativa para promover mudanças profundas no sistema educacional. Para ela, embora exista uma possibilidade latente de transformar a escola em um ambiente mais humano e democrático, essa oportunidade vem sendo constantemente adiada pela ausência de vontade de romper com práticas e estruturas tradicionais. Ela usa a expressão “virar a escola do avesso” como uma forma metafórica para enfatizar a necessidade de uma mudança radical e disruptiva, que vá além de ajustes superficiais e repense os fundamentos da educação atual. Em suas palavras, ela conclui:

“Por isso, sou clara ao afirmar que falta muita vontade de virar a mesa, ou melhor, de virar a escola do avesso, e já faz tempo que estamos retendo essa possibilidade de revolucionar os nossos sistemas educacionais em favor de uma educação mais humana, mais democrática” (p.30)..

Isso nos leva a inferir que a transformação da escola tem sido retida e nos alerta para o custo da inércia pois, manter modelos obsoletos, pode significar perpetuar desigualdades e limitar o desenvolvimento crítico dos indivíduos.

Complementando tudo o que já foi trazido até o momento, outro ponto que Mantoan também aborda, está centrado no papel dos professores nesse movimento de inclusão. Ela enfatiza que, assim como os alunos, os professores não aprendem de maneira isolada, nem no vazio. Eles entram em contato com inovações pedagógicas, como a inclusão, com um repertório próprio de conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas adquiridas

ao longo de suas trajetórias profissionais. Segundo a autora, a formação docente não deve ser apenas um processo expositivo, mas um exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre os educadores, diretores e coordenadores das escolas. Este tipo de compartilhamento, que envolve uma troca de experiências concretas e a análise dos problemas reais enfrentados no dia a dia das salas de aula, é um dos pontos-chave para o aprimoramento profissional contínuo.

A proposta de Mantoan para a formação dos professores baseia-se no “saber fazer” já existente no vasto acervo da prática docente, onde o foco está no desenvolvimento da competência para resolver problemas pedagógicos concretos. Segundo ela, uma formação contínua deve ser construída a partir do diálogo constante entre os docentes, criando grupos de estudos que discutam os desafios educacionais à luz do conhecimento científico e de uma perspectiva interdisciplinar.

Nesse contexto, Mantoan destaca a importância da formação colaborativa, que incentiva os professores a interagirem regularmente com seus colegas e a se organizarem em grupos de estudo dentro das escolas. Esses grupos, muitas vezes formados de maneira espontânea, possibilitam a discussão de problemas educacionais à luz do conhecimento científico e interdisciplinar, promovendo o desenvolvimento da competência de resolução de desafios pedagógicos. Tal abordagem contrasta com o serviço de professores itinerantes ou especialistas, que, ao atender casos pontuais, podem acabar afastando o professor comum de seu papel de agente transformador, reforçando a ideia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e que somente o especialista é capaz de solucioná-los de forma adequada.

Além disso, a autora alerta que o fato da maioria dos alunos está se saindo bem não significa que o ensino ministrado atenda às necessidades e possibilidades de todos. Essa constatação reforça a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e de valorizar o compartilhamento de experiências como caminho para uma inclusão efetiva. Em suma, a formação em serviço proposta pela Mantoan busca transformar a prática docente por meio do diálogo, da cooperação e da reflexão constante sobre os desafios e as potencialidades presentes no cotidiano escolar, promovendo uma educação que realmente atende a todos os alunos.

As ideias de Mantoan encontram uma ressonância direta nas de Paulo Freire, especialmente no que tange à valorização do diálogo e da reflexão crítica como instrumentos essenciais para a transformação da prática

docente. Ambos os pensadores defendem uma educação inclusiva que não apenas é regular, mas também responde às diversidades dos alunos. Essa convergência entre suas abordagens reforça a urgência de repensar a escola, fazendo dela um espaço genuinamente democrático e humanizado, onde o ensino se adapta às realidades de cada estudante e promove uma inclusão de forma eficaz. No próximo tópico, aprofundaremos as convergências nas ideias de ambos os autores sobre a educação inclusiva.

### **Construindo pontes e traçando caminhos: reflexões inclusivas a partir do diálogo entre Freire e Mantoan**

Repensar os espaços educacionais é uma exigência fundamental para a concretização de uma educação inclusiva, conforme defendem Paulo Freire e Maria Teresa Mantoan. A organização do ambiente escolar não pode ser limitada a uma estrutura e excludente, pelo contrário, deve ser concebido como um espaço dinâmico, flexível e acessível, capaz de acolher a diversidade dos assuntos que ele participa. Isso implica não apenas adaptações físicas e tecnológicas, mas, sobretudo, uma ressignificação das práticas pedagógicas, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, possam aprender de forma significativa.

A crítica à escola tradicional e sua necessária mudança, estão presentes nas reflexões trazidas por Freire e Mantoan nas obras aqui analisadas. Ambos os autores questionaram modelos que reproduzem discriminações e exclusões. Eles propõem uma educação que valorize as diversidades e promova a inclusão efetiva, considerando as necessidades específicas de cada aluno. Freire (1996) aponta que o modelo “bancário” de educação, onde o professor deposita conhecimento em alunos passivos, limita o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia dos educandos, além de desconsiderar suas experiências e contextos culturais. De forma complementar, Mantoan (2003) ressalta que a escola tradicional, com sua ênfase em currículos padronizados e métodos uniformes, falha em reconhecer e valorizar a diversidade dos estudantes, o que impede a implementação efetiva da educação inclusiva. Ambos, portanto, defendem a necessidade de repensar as práticas pedagógicas para construir um ambiente escolar mais democrático, reflexivo e capaz de desenvolver a autonomia do educando e atender às especificidades e potencialidades de cada sujeito.

Nessa mesma direção, percebemos que o diálogo é uma base fundamental para a construção de uma educação inclusiva, pois possibilita a escuta ativa, o respeito às diferenças e a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo e acessível a todos. Ele também foi tematizado e discutido por ambos autores. Paulo Freire (1996) enfatiza que o diálogo é um elemento essencial na prática educativa, pois permite a construção do conhecimento de forma compartilhada e crítica. Para ele, ensinar exige não apenas a transmissão de conteúdos, mas uma disponibilidade óbvia para ouvir e interagir com o outro, acompanhando sua realidade, suas experiências e suas formas de compreender o mundo.

O educador não deve se colocar como detentor absoluto do saber, mas como alguém que, consciente de sua própria incompletude, está aberto a aprender com os educandos. Essa perspectiva dialógica não significa importar ideias ou conquistar os estudantes a qualquer custo, mas estabelecer uma relação baseada no respeito às diferenças, na ética e na coerência entre discurso e prática. O diálogo, portanto, não é um mero recurso pedagógico, mas uma postura política e existencial que possibilita a construção de uma educação libertadora, na qual professores e alunos são sujeitos ativos na transformação da realidade.

Dentro desse contexto, Maria Teresa Mantoan (2003) defende o diálogo como um princípio fundamental para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Para ela, a educação não pode se limitar à transmissão de um conhecimento pré-definido e excludente, que ignora diferentes formas de saber e restringir a democratização do ensino à mera massificação. Pelo contrário, a escola deve ser reorganizada pedagogicamente para criar espaços de cooperação e diálogo entre todos os sujeitos que ela participa, professores, estudantes, gestores e funcionários. Nesse processo, o professor assume um papel essencial ao considerar e valorizar a diversidade das vozes na sala de aula, promovendo interações que permitam a troca de perspectivas e a construção coletiva do conhecimento. O diálogo, na perspectiva de Mantoan, não busca eliminar as diferenças em prol de uma homogeneidade ilusória, mas sim potencializá-las, criando um ambiente educativo que respeite e acolha as singularidades dos estudantes e fortaleça o exercício da cidadania.

Na educação inclusiva, reconhecer e valorizar os conhecimentos que os educandos já possuem é um passo essencial para a construção de uma aprendizagem significativa e acessível a todos. Cada estudante chega à escola com experiências, saberes e formas próprias de compreender o

mundo, que devem ser respeitados e incorporados ao processo educativo. Quando o ensino faz parte desse repertório diverso, cria-se um ambiente de pertencimento, no qual todos se sentem reunidos e capazes de aprender. Além disso, o respeito ao outro, em suas singularidades e modos de aprender, fortalece o diálogo e a cooperação, promovendo uma educação que não impõe uma única forma de conhecimento, mas se abre para diferentes perspectivas.

Nesse sentido, as ideias de Freire (1996) e Mantoan (2003) também se cruzam. Freire aborda que não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser, à sua identidade, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. Segundo ele:

“o respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica”(p.26).

Maria Teresa Mantoan (2003) nos convida a uma reflexão crítica sobre os conceitos de respeito e tolerância e no contexto da educação inclusiva.

“Ao avaliarmos propostas de ação educacional que visam à inclusão, encontramos habitualmente, nas orientações dessas ações, dimensões éticas conservadoras. Essas orientações, no geral, expressam-se pela tolerância e pelo respeito ao outro, que são sentimentos que precisamos analisar com mais cuidado, para entender o que podem esconder em suas entranhas. A tolerância, como um sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma certa superioridade de quem tolera. O respeito, como conceito, implica um certo essencialismo, uma generalização, que vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las” (p.18).

Embora frequentemente apresentados como valores positivos, esses termos podem carregar significados implícitos que reforçam relações de poder e cristalizam diferenças. Como alerta a autora, a tolerância, por exemplo, pode sugerir uma atitude de concessão, na qual quem “tolera” se coloca em uma posição de superioridade em relação ao outro. Já o respeito, quando a compreensão da forma essencialista pode levar à ideia de que as diferenças são imutáveis, restringindo a possibilidade de diálogo

e transformação. Assim, Mantoan nos alerta para a necessidade de ir além de um discurso superficial de acessível e construir uma inclusão genuína, baseada na valorização ativa das singularidades e na criação de espaços de convivência democrática e participativa.

O respeito à dignidade do educar exige que seu saber prévio seja valorizado, jamais subestimado ou ridicularizado. Para Freire, a prática educativa deve refletir esses conhecimentos iniciais como ponto de partida para a construção de um saber mais elaborado, desenvolvido por meio da curiosidade epistemológica e da reflexão crítica.

“Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (26).

Refletir sobre o nosso papel enquanto educador, é reconhecer que respeito a identidade, a dignidade, a autonomia e a construção dos educandos não pode ser apenas um princípio abstrato, mas algo concretizado na prática educativa. Para que esse respeito se concretize, é fundamental uma constante reflexão crítica sobre a nossa atuação, permitindo uma avaliação contínua do nosso próprio fazer pedagógico junto aos estudantes. Mais do que um exercício individual, essa avaliação deve, idealmente, envolver os próprios educandos, pois o ensino não é um processo isolado do professor, mas uma construção coletiva que ocorre na interação com os alunos.

Essa perspectiva reforça que o estudante com deficiência não deve ser limitado ao laudo, às suas possíveis dificuldades ou limitações. Em vez disso, é essencial enxergá-lo como um sujeito dotado de experiências e saberes que enriquecem seu processo de aprendizagem.

Outro ponto de convergência nas obras de Freire (1996) e Mantoan (2003), é a diversidade, segundo eles, a diversidade desempenha um papel fundamental na construção de uma educação verdadeira e inclusiva. Ambos os autores enfatizam que, ao invés de ver a diversidade como algo a ser tolerado ou adaptado, ela deve ser reconhecida como um elemento enriquecedor que contribui para o desenvolvimento coletivo dos estudantes. Freire (1996) vê a diversidade como uma oportunidade

para ampliar as perspectivas e transformar a realidade, reforçando que os estudantes trazem diferentes vivências e saberes que devem ser valorizados no processo educativo.

Mantoan (2003), por sua vez, destaca que, ao considerar as diferenças, a educação inclusiva deve promover uma atitude de abertura, incentivando a disposição para o novo. Para ambos, a diversidade não é apenas um aspecto de diferença, mas um convite à reflexão e à criação de formas de ensino que respeitem e abraçam as singularidades de cada indivíduo.

Além disso, tanto Freire quanto Mantoan compartilham uma atitude crítica em relação a qualquer forma de discriminação, “Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação”...(p.40), enfatizando que a educação deve ser um espaço que combata a exclusão e construa uma convivência mais respeitosa e igualitária. Manton em sua obra, enfatiza o combate a discriminação citando legislações como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases n.9394/96, uma vez que ambas trazem artigos que são contrários a todas as formas de discriminação. Dessa maneira, o diálogo entre as ideias desses autores revela que a educação inclusiva deve, antes de tudo, atrelar o reconhecimento da diversidade ao exercício da crítica diante da discriminação, promovendo um ensino que seja simultaneamente transformador e respeitador das diferenças.

Somando-se a isto, abordamos a convergência presente nas ideias de ambos os autores a respeito da reflexão contínua sobre a prática pedagógica e como ela se apresenta imprescindível para transformar a educação, especialmente no âmbito da educação inclusiva. Para Freire, a concepção de “sujeito inacabado”(p.42) enfatiza que o ser humano está em constante processo de construção e reconstrução, o que implica que todos, educador e educando, são sujeitos de aprendizagem. Essa perspectiva convida os educadores a refletirem sobre suas práticas, questionando e ajustando-se continuamente para atender às necessidades dos alunos, respeitando suas histórias e vivências.

Mantoan, por sua vez, também aborda a importância da reflexão crítica na prática docente, ela afirma que os professores precisam aperfeiçoar suas práticas (p.29), especialmente ao lidar com a inclusão, pois ela permite reconhecer as dificuldades e potencialidades dos alunos com deficiência, promovendo ações pedagógicas que respeitem suas singularidades.

Assim, ao integrar essas perspectivas, percebemos que a reflexão sobre a própria prática e a concepção de sujeito inacabado são fundamentais

para a educação inclusiva, pois possibilitam a construção de um espaço de ensino que se reinventa continuamente e acolhe a diferença como elemento enriquecedor.

Por fim, abordamos a questão da formação docente, que é tratada tanto por Freire (1996) quanto por Mantoan (2003). Ela é um elemento central para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Para Freire, a formação do educador deve partir do reconhecimento das experiências e contextos dos alunos, promovendo uma prática pedagógica que estimule a autonomia e a participação ativa, rompendo com modelos tradicionais de ensino. Ao contrário dessa lógica tradicional, Freire propõe uma formação docente que reconheça o educador e o educando como sujeitos do conhecimento, aprendendo e ensinando de forma mútua e contínua. Ele destaca que “não há docência sem discência”(p.12), ou seja, ensinar e aprender são processos interdependentes. O professor também se forma e se transforma ao ensinar, assim como o aluno, ao aprender, também contribui para a construção do conhecimento. Dessa forma, Freire argumenta que o ensino só é válido quando possibilita que o aluno vá além da simples reprodução do conteúdo, tornando-se capaz de recriar e ressignificar o que foi aprendido.

De forma complementar, Mantoan ressalta que a formação dos professores precisa ir além de capacitações técnicas e incluir uma reorientação profunda das práticas pedagógicas, de modo a acolher e valorizar as especificidades de cada estudante. Segundo ela, o papel do educador na educação inclusiva é o de facilitar a aprendizagem, identificar potencialidades e trabalhar para eliminar barreiras, tanto atitudinais quanto estruturais, que dificultam a plena participação dos alunos. Assim, ambos os autores enfatizam que uma formação docente fundamentada na reflexão constante e na valorização da diversidade é essencial para transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático e inclusivo.

## **Considerações finais**

Ao final de nossa reflexão sobre o diálogo entre as ideias de Paulo Freire e Mantoan, é possível identificar uma convergência significativa em suas abordagens sobre a educação inclusiva e emancipadora. Ambos os autores questionam os modelos educacionais tradicionais, caracterizados pela uniformidade e a exclusão, buscando alternativas que considerem as

diversidades dos educandos e promovam a participação ativa de todos no processo de aprendizado.

Para Freire, a educação é um ato de liberação, no qual o aluno é visto como sujeito ativo que constroi, juntamente com o professor, sua própria formação através do diálogo e da problematização. Freire defende uma educação que vá além da transmissão de conteúdos, valorizando a história de vida, as experiências e os conhecimentos prévios de cada educando, de maneira a estimular sua autonomia, pensamento crítico e capacidade de intervenção no mundo.

Por outro lado, Mantoan traz uma importante reflexão sobre a necessidade de transformar as práticas pedagógicas e as estruturas educacionais para promover uma inclusão verdadeira, que não se limite às adaptações físicas ou curriculares, mas que reconheça as especificidades e potencialidades de cada aluno. Segundo Mantoan, a educação inclusiva exige uma reorientação dos professores, que precisam refletir sobre suas práticas, a fim de criar um ambiente escolar que valorize as diferenças, elimine barreiras atitudinais e maximize as oportunidades de aprendizagem para todos, independentemente de suas limitações.

A convergência entre as ideias desses dois autores contribui de maneira profunda para a construção de uma educação que seja, simultaneamente, emancipadora e inclusiva. A partir de suas propostas, podemos compreender que o caminho para uma educação emancipadora não se dá por meio de uma simples adaptação, mas por uma radical reestruturação do pensamento pedagógico, que valorize a diversidade humana, reconhecendo que cada aluno é um sujeito único, com saberes próprios e a possibilidade de se desenvolver de forma plenamente autônoma. Essa educação não apenas capacita o aluno para o mundo, mas o prepara para pensar criticamente, para agir de maneira autônoma e para contribuir com suas experiências na transformação da sociedade.

Portanto, ao integrar as perspectivas de Freire e Mantoan, podemos construir caminhos para uma educação que seja realmente inclusiva e emancipadora, em que todos os alunos, com suas particularidades, sejam vistos como sujeitos ativos de sua aprendizagem e parte fundamental de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao valorizar as experiências e potenciais dos estudantes e ao repensar as práticas pedagógicas, temos a oportunidade de criar uma escola capaz de promover a participação plena e o empoderamento de cada indivíduo, independentemente de

suas diferenças. Essa visão de educação é não apenas um ideal, mas uma necessidade urgente em tempos de exclusão e desigualdade social.

## Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei nº 9.394). Brasília, Centro Gráfico, 1996. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/brero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a> Acesso em 10 de jan. de 2025.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª Edição – Coleção Leitura.

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

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** . São Paulo : Moderna , 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, pág. 156-168, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003) . Acesso em: jan. de 2025.



## DESAFIOS, IMPACTOS E MELHORIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CUMARU-PE

Crislaine Maria da Silva<sup>1</sup>

Rita de Cássia Pessoa de Andrade<sup>2</sup>

Erinalva Luciene de Oliveira Soares<sup>3</sup>

Maria Marly de Oliveira<sup>4</sup>

**Resumo:** A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, tem um papel fundamental ao proporcionar uma segunda oportunidade para aqueles que não puderam concluir seus estudos na idade adequada. Como destaca Arroyo (2017), a EJA é uma modalidade que busca a inclusão social, ao valorizar a experiência de vida dos sujeitos que foram excluídos do sistema educacional formal. No contexto brasileiro, especialmente em estados com profundas desigualdades regionais, a EJA se apresenta como um caminho importante para combater essas desigualdades. A partir desse entendimento, neste capítulo trabalhamos a inclusão social de jovens e adultos como sendo um direito de todos a educação. De acordo com Freire (2020, p. 45), “a educação é libertadora quando leva o indivíduo a tomar consciência de si e do mundo que o cerca”; esta ideia sustenta nossa proposta de estudo. Isto, porque jovens, adultos e idosos que, por razões como pobreza ou trabalho infantil, não puderam frequentar a escola, encontram na EJA uma oportunidade para retomar seus estudos. Nesta direção, tomamos como referencial de base, o currículo de Pernambuco (2020, p. 12) que destaca a EJA não apenas como escolarização, mas também como desenvolvimento integral dos sujeitos. Desta forma, a EJA deve promover uma educação que dialogue com a realidade dos estudantes, proporcionando uma formação crítica e emancipatória. Dai porque neste estudo destacamos a importância de conectar o aprendizado de

- 
- 1 Licenciada em Ciências Biológicas pela UFPE. Mestra e Doutoranda em Ensino das Ciências pela UFRPE, crislaine.maria@ufrpe.com
  - 2 Graduação em Ciências Sociais. Pós-graduação em Ensino de Geografia. ritasilvios@hotmail.com
  - 3 Graduada em Pedagogia. Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. erinalvaoliveira357@gmail.com
  - 4 PhD em educação pela Universidade de Sherbrooke-Canada. Professora Sênior e quadro permanente da RENOE-Polo UFRPE. Maryolivier13@gmail.com

jovens e adultos ao seu cotidiano, valorizando suas experiências, para uma efetiva educação inclusiva e contextualizada.

## Introdução

A EJA desempenha um papel importante na transformação social. Freire (2019, p. 32) defende que “o diálogo e a troca de experiências são essenciais para o processo de aprendizado”, o que ressoa diretamente com a proposta do currículo pernambucano, que prioriza metodologias participativas e integradas à realidade local dos estudantes. A valorização dos saberes populares e a crítica às desigualdades socioeconômicas são elementos centrais que impulsionam uma formação cidadã e crítica, ao capacitar os estudantes a serem agentes de transformação em suas comunidades.

No contexto pernambucano, a EJA é vista como uma ferramenta essencial para enfrentar as disparidades regionais, especialmente em áreas rurais e periferias urbanas, onde a exclusão escolar é mais acentuada. O Currículo de Pernambuco (2020, p. 20) enfatiza a necessidade de políticas educacionais que considerem essas realidades e promovam o acesso à educação como um direito fundamental para todos, sem discriminação de idade ou condição social. Assim, a EJA em Pernambuco e no Brasil, de forma geral, é essencial para promover justiça social, inclusão e cidadania.

Como afirma Arroyo (2017, p. 102), “a EJA é um espaço de reinvenção do aprender e do viver, uma oportunidade de resgate da dignidade e do direito de todos à educação, em qualquer etapa da vida”. Ela possibilita que jovens e adultos retomem seus estudos, adquiram novas competências e atuem de maneira crítica e consciente em suas comunidades.

Diante do que foi apresentado, nosso trabalho tem como problema de pesquisa: quais são os principais desafios enfrentados na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos? Portanto, se faz necessário considerar alguns aspectos, tais como: a quase ausência de programas de formação continuada, as lacunas nos currículos de formação, a diversidade segundo os perfis dos alunos, as condições de trabalho, e a escassez de recursos financeiros. Como questões subsidiárias, temos: como esses fatores impactam a prática pedagógica, a motivação e a permanência dos educadores na modalidade?

Diante dessa realidade, estabelecemos como objetivo principal: analisar os principais desafios enfrentados na formação de professores para

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Cumaru-PE. Dessa forma, consideramos que ao reduzir programas de formação continuada, as lacunas nos currículos, a diversidade dos estudantes, as condições de trabalho e a infraestrutura, como fatores que impactam a prática pedagógica, a motivação e a permanência dos educadores.

## **Metodologia**

A pesquisa se configura no parâmetro da abordagem qualitativa, que segundo Denzin e Lincoln (2006), este tipo de pesquisa envolve uma abordagem interpretativa da realidade.

### **Campo de estudo e atores sociais**

A pesquisa foi realizada na rede municipal de ensino de Cumaru-PE. Nesta pesquisa, contamos com a colaboração de duas pessoas que estão na coordenação geral das turmas da Educação de Jovens e Adultos.

## **Procedimento metodológico**

Na pesquisa realizada, foram feitas algumas perguntas para nortear os direcionamentos. 1 - Quais são os principais desafios enfrentados na formação de professores para atuar na EJA? 2 - Como a falta de programas de formação continuada impacta a prática pedagógica dos educadores da EJA? 3 - De que forma a diversidade de perfis dos alunos da EJA dificulta a capacitação dos professores? 4 - Quais lacunas existem nos currículos de formação que não atendem às necessidades específicas da EJA? 5- Como as condições de trabalho dos professores da EJA influenciam sua motivação e desenvolvimento profissional? 6- Que estratégias podem ser implementadas para promover a troca de experiências entre professores da EJA? 7- Como a falta de reconhecimento e valorização da EJA afeta a formação e a retenção de professores nessa modalidade? 8- Quais são os obstáculos para a atualização dos educadores em metodologias específicas para a EJA? 9- Como a escassez de recursos e infraestrutura impacta o processo de formação de professores na EJA? 10 – Você quer complementar algo a mais sobre a EJA?

**Análise dos dados**

Para análise dos dados obtidos a partir dos instrumentos de coleta previamente apresentados, utilizamos a técnica de análise de dados chamada de Análise Hermenêutica Dialética Interativa (AHDI). Segundo Oliveira (2020) através da AHDI, realizamos uma sistematização das informações coletadas fazendo o cruzamento de dados à luz da teoria, e que subsidiam a construção de questionamentos que são aplicados durante a pesquisa sobre a temática em estudo.

Nesta análise, temos a sistematização dos dados que tem como principal objetivo estabelecer uma identificação dos achados empíricos coletados no campo de estudo. A classificação dos dados é o momento em que se constrói novos conhecimentos a partir dos pressupostos teóricos que sustenta a pesquisa. A análise final dos dados, também chamada de relatório final da pesquisa configura-se como uma síntese, na qual o objeto de estudo foi estudado com apresentação dos resultados do estudo.

**Resultados e discussão**

Os resultados dessa pesquisa estão descritos a seguir, através da construção de Quadros com sínteses, seguindo a ordem das perguntas:

Quadro 1- Respostas da primeira questão: Quais são os principais desafios enfrentados na formação de professores para atuar na EJA?

| Participante | Quais são os principais desafios enfrentados na formação de professores para atuar na EJA?                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C1           | A prioridade está sempre no ensino regular, onde todas as atenções e preocupações estão voltadas para ele, levando a EJA está sempre no segundo plano ou ser esquecida.                                                                                                                                                                                                                               |
| C2           | Os professores da EJA, enfrentam desafios constantes como a heterogeneidade, a diversidade de perfis de cada aluno, além da motivação do próprio professor que precisa de um maior empenho e dedicação diante dos alunos, para assim, possa garantir a aprendizagem superando o analfabetismo e as dificuldades de conciliar estudo e trabalho, resgatando a autoestima, sem que haja evasão escolar. |

Fonte: autoras.

A partir da fala dos participantes, percebemos que as falas estão voltadas para dois principais pontos, C1 enfatiza que a prioridade está nas

turmas da Educação Infantil e no Ensino Fundamental, que são as turmas que participam das avaliações externas. E o segundo ponto em destaque é apresentada por C2 sobre as peculiaridades e diversidade das turmas de EJA.

Nesse contexto, a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta desafios como a ausência de uma preparação específica para essa modalidade, com a maioria dos cursos de Pedagogia ainda voltados para o ensino infantil e juvenil. Isso exige dos docentes adaptações nas práticas pedagógicas, especialmente diante da diversidade de alunos, que exigem metodologias diferenciadas. Para Silva (2021), é essencial que a formação inclua estratégias que reconheçam a experiência de vida dos estudantes, enquanto Alves (2020) destaca a importância de capacitar os professores para lidar com a heterogeneidade das turmas e adaptar os conteúdos de forma inclusiva.

Além disso, as condições de trabalho precário, como a sobrecarga de tarefas e a desvalorização da EJA, impactam diretamente a qualidade do ensino e a formação dos professores. Gatti (2020) ressalta que a falta de infraestrutura e recursos compromete a atuação docente, e Pereira e Costa (2022) defendem que a formação contínua é fundamental para que os educadores da EJA possam aprimorar suas práticas e enfrentar os desafios diários de forma mais eficiente e contextualizada. Em sequência, apresentamos as falas da segunda pergunta no Quadro 2.

Quadro 2 - Respostas da segunda questão: Como a falta de programas de formação continuada impacta a prática pedagógica dos educadores da EJA?

| Participante | Como a falta de programas de formação continuada impacta a prática pedagógica dos educadores da EJA?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C1           | Os professores não estão preparados para enfrentar a diversidade em sala de aula, não estão preparados para ver o aluno da EJA como eles são e o que eles têm, ou seja, a expectativa deles para com esses alunos é a mesma para com o regular; ou percebem a falta de preocupação da parte dos dirigentes, fazendo com que eles levem o ensino com descaso.                                                                                                          |
| C2           | Os professores que atuam na EJA precisam compreender as vivências, experiências, a história de vida de seus alunos para poder planejar uma aula satisfatória, diante disto, a importância desses professores terem uma formação diferenciada, pois muitas vezes se infantilizam sua prática, esquecendo de que os alunos da EJA já trazem consigo traumas e uma visão de mundo que não podemos ignorar. Atualmente muitas vezes como se estivessem no ensino regular. |

Diante das falas apresentadas no Quadro 2, percebemos que C1 insiste na fala sobre a diversidade dos estudantes da EJA e como isso dificulta o dia a dia do professor na sala de aula, no qual estes professores muitas vezes relacionam muito com o ensino regular. E para C2, explica que a falta de programas de formação da EJA, está também relacionada que o professor não identifica de imediato os conhecimentos prévios dos estudantes e como isso influencia no ensino.

A ausência de formação continuada impossibilita muitas vezes na prática pedagógica dos educadores da EJA, dificultando a adaptação às necessidades específicas desse público. Segundo Gatti (2014), a formação contínua é essencial para que os docentes desenvolvam estratégias adequadas à diversidade dos alunos. Soares (2016) reforça que, sem essa atualização, os educadores ficam limitados a métodos tradicionais, o que pode comprometer a qualidade do ensino e a eficácia do processo de aprendizagem. Dessa forma, a falta de uma formação continuada sólida limita a capacidade do docente de inovar e ajustar suas práticas pedagógicas às especificidades do público da EJA. Em sequência apresentamos o Quadro 3, que traz as falas da terceira questão.

Quadro 3 - Respostas da terceira questão: De que forma a diversidade de perfis dos alunos da EJA dificulta a capacitação dos professores?

| Participante | De que forma a diversidade de perfis dos alunos da EJA dificulta a capacitação dos professores?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C1           | Essa diversidade só dificulta quando não é levada em conta, quando a rotina do professor mascara essa diversidade levando-o a homogeneizar a turma.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| C2           | A Educação de Jovens e Adultos tem um público bastante diversificado, o que torna um grande desafio para os professores dessa modalidade. São pessoas que não teve a oportunidade de estudar no tempo regular, e com isso, o professor se depara com alunos, jovens e os mais velhos, os que moram no campo e na cidade, de religiões diferentes, solteiros, casados. Enfim, são realidades bem diferentes e o professor deve adequar suas metodologias, levando em consideração o cotidiano deles. Essa heterogeneidade numa mesma sala de aula faz com que o professor. |

Fonte: autoras.

Diante das falas do Quadro 3, compreendemos que a partir do momento que os professores tentam generalizar as atividades propostas, existe uma dificuldade citada por C1. Nesse sentido, a diversidade de

perfis dos alunos da EJA dificulta a capacitação dos professores, pois exige abordagens pedagógicas adaptadas a diferentes idades, vivências e níveis de escolarização. Gatti (2014) destaca que a formação dos educadores precisa ir além do ensino tradicional, enquanto Soares (2016) enfatiza a importância de compreender os contextos socioculturais dos alunos para desenvolver estratégias adequadas. Essa heterogeneidade demanda que os professores possuam competências específicas para lidar com os variados ritmos de aprendizagem e desafios emocionais dos estudantes, tornando a capacitação um processo complexo e fundamental para uma prática pedagógica eficaz. Em continuidade, é apresentada as falas da quarta questão no Quadro 4.

Quadro 4 - Respostas da quarta questão: Quais lacunas existem nos currículos de formação que não atendem às necessidades específicas da EJA?

| Participante | Quais lacunas existem nos currículos de formação que não atendem às necessidades específicas da EJA?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C1           | Os currículos não foram trabalhados com os professores dificultando a relação entre a ação e o currículo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| C2           | O currículo da EJA deveria ser mais específico, voltado para as especificidades do aluno dessa modalidade, onde pudessem atender os interesses e objetivos dos jovens, adultos e idosos dentro da sua própria realidade, contemplando suas culturas, conhecimentos e mitos e suas relações com o trabalho. No entanto, o currículo da EJA não é muito diferente do ensino regular, cabe ao professor modificar suas metodologias para poder atender da melhor maneira possível as necessidades do aluno, sendo mais flexível. |

Fonte: autoras.

Diante das falas, percebemos que C1 não compreendeu bem a pergunta, mas C2 destaca que o currículo poderia ser mais específico para a realidade da EJA e ainda continua dizendo que este não é muito diferente do que temos para o ensino regular. Os currículos de formação de professores frequentemente apresentam lacunas ao não atenderem às necessidades específicas da Educação de Jovens e Adultos.

Como destaca Gatti (2014), esses programas tendem a se concentrar em abordagens tradicionais, sem contemplar as particularidades do público da EJA, como a diversidade de idades e experiências. Soares (2016) aponta que a formação deveria incluir práticas mais inclusivas e contextualizadas, abordando questões como alfabetização de adultos e o uso de tecnologias,

para que os educadores possam atender de forma mais eficaz às necessidades dos alunos. A falta dessa formação específica compromete a qualidade do ensino na EJA. Em continuidade, é apresentada as falas da quinta questão no Quadro 5.

Quadro 5 - Respostas da terceira questão: Como as condições de trabalho dos professores da EJA influenciam sua motivação e desenvolvimento profissional

| Participante | Como as condições de trabalho dos professores da EJA influenciam sua motivação e desenvolvimento profissional?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C1           | A falta de formação leva a dificultar a relação de aprendizagem, pois o ensino passa a ser desinteressante levando à desistência de parte dos alunos causando desmotivação e falta de desenvolvimento profissional.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| C2           | A EJA é ofertada no período noturno, e os professores em sua maioria são os mesmos que atuam no ensino regular no período diurno, isso faz com que a jornada de trabalho na EJA seja pouco produtiva. Daí a necessidade de formação que auxiliem no desenvolvimento e ensino/aprendizagem voltado a esse público sem que haja um risco de infantiliza- lós. O que motiva o professor nessa modalidade é ver a diferença que estão fazendo na vida desses jovens, adultos e idosos, resgatando sua autoestima e valorização ao meio social e a maneira como ensina gera um interesse maior por parte dos alunos. Além de suas vivências, história de vida, seus conhecimentos de mundo mostram ao professor uma nova metodologia de ensino que possa atender suas necessidades. |

Fonte: autoras.

A partir das falas do Quadro 5, identificamos que C1 e C2, comentam que os professores que atuam na EJA, tem uma jornada de trabalho durante o dia, que acaba afetando no rendimento das turmas da EJA.

As condições de trabalho dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) influenciam diretamente sua motivação e desenvolvimento profissional. Quando enfrentam sobrecarga de tarefas, baixos salários e falta de apoio institucional, o engajamento dos docentes tende a diminuir, o que afeta a qualidade do ensino. Segundo Barbosa e Lima (2021), a valorização profissional e condições adequadas de trabalho são essenciais para o bem-estar dos professores e para o aprimoramento contínuo de suas práticas pedagógicas. Sem essas condições, a motivação é prejudicada, o que limita o desenvolvimento profissional e compromete a aprendizagem

dos estudantes. Em continuidade, é apresentada as falas da sexta questão no Quadro 6.

Quadro 6 - Respostas da terceira questão: Que estratégias podem ser implementadas para promover a troca de experiências entre professores da EJA?

| Participante | Que estratégias podem ser implementadas para promover a troca de experiências entre professores da EJA?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C1           | Formar uma equipe Pedagógica bem intencionada, afim de promover sempre encontros de suporte Pedagógico, que eles possam fazer essa troca, que essa equipe esteja sempre pronta para elaborar estratégias de ensino aprendizagem, que levem materiais lúdicos, vídeos, projetos, enfim promovam novas experiências levando em conta a diversidade e os saberes dos alunos da EJA.                                                                                                                                                                                                                                 |
| C2           | Uma das estratégias pode ser através de formações de grupos nas redes sociais, onde os professores possam compartilhar suas ideias, experiências, metodologias. Como também projetos interdisciplinares que unem tanto professores quanto alunos, procurando enriquecer os conhecimentos. Um outro ponto importante é estabelecer diálogos fortalecendo os interesses comuns no processo de ensino/aprendizagem, pois muitas vezes os professores se limitam a si mesmo. É importante salientar também que essa troca de experiencias enfrenta problemas como a falta de tempo e a resistência à novas mudanças. |

Fonte: autoras.

Neste quadro, as falas destacam a promoção de projetos interdisciplinares que envolvam as diferentes turmas de todas as comunidades do município. Nesse contexto, para promover a troca de experiências entre professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é fundamental criar espaços de colaboração e reflexão coletiva, como grupos de estudo, encontros pedagógicos e comunidades de prática. Segundo Tardif (2020), essas estratégias possibilitam a construção de saberes compartilhados, onde os docentes podem discutir suas práticas, desafios e inovações pedagógicas.

Além disso, a utilização de plataformas digitais e fóruns virtuais, como apontado por Silva e Souza (2022), tem se mostrado uma ferramenta eficaz para a troca de experiências, especialmente em contextos de distanciamento físico. Essas ações não apenas favorecem a troca de ideias, mas também contribuem para a construção de uma rede de apoio profissional, essencial para o desenvolvimento contínuo dos educadores da

EJA. Em continuidade, é apresentada as falas da sétima questão no Quadro 7.

Quadro 7 - Respostas da sétima questão: Como a falta de reconhecimento e valorização da EJA afeta a formação e a retenção de professores nessa modalidade?

| Participante | Como a falta de reconhecimento e valorização da EJA afeta a formação e a retenção de professores nessa modalidade?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C1           | Os professores não vão querer estarem na EJA ou vão por questões financeiras, ocorrendo um ensino desmotivado, como ocorre em sua maior parte.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| C2           | A Educação de Jovens e Adultos não pode ser vista como ensino regular, são realidades bem diferentes, essa modalidade deveria ser vista como resgate de pessoas que são vistas como leigas e imaturas ao meio social. No entanto, alguns profissionais que atuam nessa modalidade vêem a EJA como “complemento de carga horária ou como momentos de distração”, e isso compromete o seu desempenho profissional. O trabalho do docente da EJA deve ser mais engajado, ensinando de maneira lúdica, contextualizada, sempre voltada a realidade do aluno. Mas infelizmente em sua maioria os professores já demonstram cansaço, desmotivação. |

Fonte: autoras.

De acordo com as falas do Quadro 7, percebemos que a falta de reconhecimento e valorização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) prejudica a formação e a retenção de professores, pois gera desmotivação e alto índice de rotatividade. Como destacam Barbosa e Lima (2021), a ausência de apoio financeiro e profissional impede que os docentes se sintam valorizados, o que afeta sua disposição para buscar formação continuada. Silva (2020) também aponta que a escassez de incentivos e condições adequadas de trabalho contribui para a migração dos professores para outras modalidades, onde encontram melhores oportunidades de desenvolvimento profissional. Esse cenário compromete a qualidade do ensino na EJA e a continuidade do trabalho dos educadores. Em continuidade, é apresentada as falas da oitava questão no Quadro 8.

Quadro 8 - Respostas da oitava questão: Quais são os obstáculos para a atualização dos educadores em metodologias específicas para a EJA?

| Participante | Quais são os obstáculos para a atualização dos educadores em metodologias específicas para a EJA?                                                                                                                                              |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C1           | A falta de reconhecimento por parte de uma parcela dos envolvidos na Educação dá direito a Educação que esses alunos têm. E a falta de conhecimento em saber diferenciar os objetivos e as estratégias do ensino da EJA para o Ensino Regular. |
| C2           | A multidisciplinaridade e vários módulos numa mesma sala, faz com que os professores tenham dificuldades em aplicar metodologias que possam atender as particularidades dos alunos.                                                            |

Fonte: autoras.

Os obstáculos para a atualização dos educadores em metodologias específicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) são, em grande parte, estruturais e organizacionais. A sobrecarga de trabalho dos professores e a escassez de tempo dedicado à formação continuada são desafios significativos nesse contexto. Freire (1996) ressalta que a formação dos educadores deve ser um processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, mas a falta de tempo impede que os professores realizem esse tipo de reflexão de forma adequada. Além disso, a escassez de recursos financeiros e materiais apropriados para a implementação de programas de capacitação impacta diretamente a eficácia dessas formações, como discutem Silva e Sampaio (2010), que enfatizam a necessidade de investimentos em recursos para que as atualizações profissionais possam ser concretizadas de forma efetiva.

Além dos desafios estruturais, existe também uma resistência à mudança por parte de muitos educadores, que, apesar de reconhecerem a necessidade de adaptação às metodologias inovadoras, enfrentam dificuldades em modificar suas práticas pedagógicas estabelecidas. Gadotti (2000) argumenta que, mesmo quando há consciência da necessidade de inovação, a adaptação às novas metodologias pode ser difícil devido à familiaridade com práticas pedagógicas tradicionais. Outro fator que contribui para a perpetuação dessa resistência é a falta de políticas públicas consistentes que valorizem e incentivem a formação contínua dos educadores da EJA. Saviani (2011) destaca que, sem uma política efetiva de valorização profissional, o incentivo à especialização dos professores fica comprometido, dificultando a implementação de novas abordagens pedagógicas que atendam adequadamente às necessidades dos estudantes

da EJA. Em continuidade, é apresentada as falas da nona questão no Quadro 9.

Quadro 9 - Respostas da nona questão: Como a escassez de recursos e infraestrutura impacta o processo de formação de professores na EJA?

| Participante | Como a escassez de recursos e infraestrutura impacta o processo de formação de professores na EJA?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C1           | Impacta na formação de professores mal preparados por não aprenderem a reconhecerem a realidade desses alunos e não saberem como lidar com a diversidades e a darem importância aos Saberes desses alunos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| C2           | A EJA é constituída por alunos em sua maioria por pessoas idosas no qual necessitam de atenção e cuidados mais minuciosa, cuidados esses que vai desde a conduta e prática pedagógica do professor quanto a estrutura física das escolas. Atualmente, as escolas no nosso município que atende ao público da EJA, vem sendo, completamente adaptado para receber nosso público, principalmente diante das necessidades de alunos com deficiências. No que diz respeito ao material didático o município também oferta os livros, o que ajuda muito o trabalho do professor e a compreensão do aluno. Porém, esse material deveria ser elaborado com um olhar voltado ao aluno da EJA, que veem os livros com conteúdos complexos, principalmente aos módulos finais. Sendo assim, o professor precisa adequar sua prática de ensino ao nível e limitação do aluno. |

Fonte: autoras.

A partir do que foi exposto no Quadro 9, explicamos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) atende a um público heterogêneo, incluindo muitos alunos idosos, que requerem uma abordagem pedagógica cuidadosa e adaptada às suas necessidades específicas. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um espaço de diálogo e respeito pelas experiências de vida dos alunos, o que exige uma prática pedagógica que valorize a autonomia e a individualidade dos estudantes, especialmente aqueles com limitações físicas e cognitivas. Nesse sentido, a prática docente deve ser sensível às realidades desses alunos, promovendo um ensino que seja inclusivo e respeitador das suas particularidades.

Além disso, a estrutura física das escolas desempenha um papel fundamental na inclusão dos alunos da EJA, especialmente os que possuem deficiências. Gadotti (2000) destaca que a educação só será verdadeiramente inclusiva quando aliada a uma infraestrutura acessível e adaptada, garantindo que todos os alunos possam participar plenamente do processo educativo. As recentes adaptações nas escolas que atendem

à EJA, com o objetivo de atender a esse público específico, refletem a necessidade de integrar a prática pedagógica com condições estruturais adequadas para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz. Em continuidade, é apresentada as falas da décima questão no Quadro 10.

Quadro 10 - Respostas da décima questão: Você quer complementar algo a mais sobre a EJA?

| Participante | Você quer complementar algo a mais sobre a EJA?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C1           | A nossa sociedade está envelhecendo e as desigualdades foram sempre muito acentuadas. E essa parcela que está envelhecendo grande parte sempre ficou à margem da sociedade, onde a escola foi negada por vários motivos. Temos uma dívida com ela, tanto como cidadã, como quanto educadores, em promover uma educação de qualidade e sem preconceitos.                                                                                                                                                     |
| C2           | A educação de Jovens e Adultos vai além da retomada a sala de aula, e sim, essa modalidade trouxe a oportunidade de integrar essas pessoas ao meio social de maneira ativa, quebrando paradigmas preconceituosos, superando dificuldades, resgatando a autoestima e tornando-os cidadãos críticos. Com isso, devemos ter um olhar minucioso e mais humano, valorizando a individualidade de cada estudante a partir das suas experiências de vida. Diante disso podemos oferecer uma educação de qualidade. |

Fonte: autoras.

A partir das falas, percebemos o quanto os participantes enfatizam a importância da EJA e como essa modalidade pode mudar a vida de quem não teve oportunidade de estudar, diante de tantas dificuldades.

O currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Pernambuco reflete a compreensão de que a aprendizagem vai além dos conteúdos acadêmicos, sendo uma ferramenta essencial para a transformação social e a inclusão. A proposta curricular da EJA no estado valoriza as experiências de vida dos estudantes, ao reconhecer suas trajetórias e ao criar um ambiente de respeito e valorização da diversidade. Isso permite que os estudantes, muitas vezes marginalizados pelo sistema tradicional de ensino, sejam reintegrados de forma ativa e crítica à sociedade, assim pode superar barreiras de preconceito e resgatar a autoestima. Dessa forma, a EJA não se limita a oferecer apenas a alfabetização ou o diploma, mas também a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, preparados para atuar de maneira transformadora em suas comunidades e no mundo (Pernambuco, 2019).

## Considerações finais

Ao considerar as falas dos atores sociais desta pesquisa, percebemos que muito foi citado sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em áreas rurais, como a falta de recursos pedagógicos adequados, o distanciamento entre o currículo formal e a realidade dos estudantes, além da escassez de formação específica. No entanto, isso vem sendo modificado com o passar dos últimos anos, com as reformas das escolas e os pequenos encontros formativos com os professores.

Esta pesquisa investigou as dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de Cumaru-PE, especialmente nas áreas rurais. Foram identificados como principais desafios a falta de recursos pedagógicos adequados, o descompasso entre o currículo formal e as necessidades dos estudantes e a escassez de formação específica para os educadores da modalidade. Tais fatores impactam negativamente a qualidade do ensino, dificultando a adaptação das práticas pedagógicas à realidade dos estudantes, que apresentam perfis diversos.

Apesar dessas limitações, a pesquisa aponta para soluções possíveis, como a implementação de programas de formação continuada para os professores, o investimento em infraestrutura e recursos pedagógicos mais adequados e a revisão do currículo, para torná-lo mais flexível e inclusivo. Além disso, é imprescindível a valorização da profissão docente, por meio de políticas públicas que fortaleçam a formação e o desenvolvimento profissional dos educadores.

Nesse contexto, compreendemos que embora a EJA em Cumaru-PE enfrente desafios significativos, a adoção de estratégias como a formação contínua e o investimento em recursos pode contribuir substancialmente para a melhoria da qualidade do ensino, o que garante uma educação mais eficaz e alinhada às necessidades dos estudantes.

## Referências

- ALVES, F. L. **Diversidade e inclusão na educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Editora Educação, 2020.
- ARROYO, M. **Educação de jovens e adultos: direitos e responsabilidades**. 2017.

BARBOSA, A. C.; LIMA, L. M. Condições de trabalho e motivação docente: desafios da eja. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, v.01, p. 55-70, 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra: Educação e Transformação Social**. São Paulo: Ática, 2000.

GATTI, B. A. **A formação de professores no brasil: Entre a política e a prática**. Campinas: Papirus, 2014.

GATTI, J. M. **Desafios da formação de professores para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2020.

OLIVEIRA, M. M. **Dialogicidade e complexidade no processo de análise hermenêutica-dialética**, Recife: Edupe, 2020.

PEREIRA, F.; COSTA, L. P. **Metodologias e conteúdos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.

PERNAMBUCO. **Currículo de pernambuco para a educação de jovens e adultos**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2020.

SAVIANI, D. **Educação e política: A Pedagogia Histórico-Crítica**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, D. J. Valorização e formação docente na eja: desafios atuais. **Educação e sociedade**, n. 41, v. 144, p. 215-233, 2020.

SILVA, D. J.; SOUZA, M. P. Plataformas digitais e formação docente na EJA: possibilidades e desafios. **Educação & Tecnologias**, n. 25, v. 3, p. 75-90, 2022.

SILVA, I. A.; SAMPAIO, E. **Formação e prática docente na educação de jovens e adultos**. Campinas: Papirus, 2010.

SILVA, J. F. **A formação de professores na educação de jovens e adultos**. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará, 2021.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos: Perspectivas para o Século**

XXI. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, M. S. **Educação de jovens e adultos**: Desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2026.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Porto Alegre: Penso, 2020.

## PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: UM OLHAR NA AMOROSIDADE PARA O “ENSINAR” NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CAMPO

Iêda de Almeida Ribeiro Bacelar<sup>1</sup>

Geraldo Jorge Barbosa de Moura<sup>2</sup>

Maria Marly de Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar a aplicabilidade da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire na Educação Contextualizada no Campo. Como percurso metodológico, foi utilizado uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e de natureza qualitativa, tomando-se por base a obra de Paulo Freire e os conceitos fundamentais da Pedagogia da Autonomia, bem como a dialogicidade e complexidade na Educação Contextualizada. Trata-se, portanto, de um estudo interpretativo das ideias de Paulo Freire. Desenvolvemos nossas análises dialogando com autores clássicos do campo do materialismo histórico. Para fundamentar as teorias apresentadas na escrita, será necessário trilharmos um caminho na literatura de aportes teóricos relacionados a educação, autonomia, amorosidade, educação do campo, território, pertencimento, identidade relacionando-os ao nosso objeto de estudo. Para tanto, utilizaremos autores como Brandão (2007), Carvalho (2013), Caldart (2008), Freire (2004), Oliveira (2018), Reis (2013), Molina (2004), dentre outros. Como principais resultados, verificou-se que a Pedagogia da Autonomia como uma ferramenta poderosa para a Educação Contextualizada no Campo, promovendo um “Ensinar” que valorize as vivências dos educandos. Contudo, a implementação efetiva dessas práticas observará a formação continuada dos educadores e de um suporte institucional que reconheça e incentive a educação contextualizada. Portanto, como contribuições será apresentada a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire

- 1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Rede Nordeste de Ensino – RENOEN/ UFRPE. Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação, Remanso, Bahia, Brasil. E-mail: iedasme@yahoo.com.br
- 2 Doutor em Psicanálise. International Psychoanalytical Association-IPA, Federação Brasileira de Psicanálise-FABRAPS, Sociedade Psicanalítica do Recife-SPRPE. Professor Departamento de Biologia/UFRPE- Recife, Brasil. E-mail: geraldo.jbmoura@ufrpe.br
- 3 Licenciada em Pedagogia. PhD pela Université de Sherbrooke. Atualmente é professora Sênior e professora do quadro permanente da RENOEN- Polo UFRPE. marlyolivier13@gmail.com

numa abordagem pedagógica robusta e relevante para o contexto da educação no campo, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e conscientes de sua realidade.

## Introdução

O contexto educacional contemporâneo exige uma revisão das práticas curriculares na busca de formar indivíduos capazes de lidar com a complexidade do mundo. Nesse sentido, as abordagens presentes no livro, *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, fundamentadas nos princípios de liberdade, diálogo e conscientização, propõe um modelo de educação que valoriza a participação ativa e crítica dos educandos em processo de aprendizagem.

Segundo Freire (1996), o ensino deve ser pautado na autonomia do aluno e que o professor deve estar comprometido com a igualdade, a inclusão e a transformação. Nesse viés, a Educação no Campo configura-se como uma perspectiva que pode ser útil a esse objetivo. Nesse sentido, é necessário um olhar na amorosidade para a atuação dos educadores na perspectiva da Educação Contextualizada no Campo, como território de potencialidades, numa abordagem que valorize não apenas os conteúdos técnicos, mas também, o desenvolvimento de uma postura amorosa, afetiva, crítica, autônoma e comprometida com as singularidades desses sujeitos.

Aliadas a essa perspectiva, a Educação Contextualizada pode suscitar essa integração almejada, visto que, conforme Reis (2005), a Educação Contextualizada busca entender que as pessoas se constroem e constroem seu conhecimento a partir do contexto, com relações amplas, sinalizando, assim, a possibilidade de integração entre os conhecimentos em seus vários espaços.

Vale destacar, também, que, segundo Arroyo (2010), é urgente retomar a relação, não superada, entre educação e desigualdade, visto que ocorreram, no decorrer da história, mudanças de qualidade das desigualdades e opressão que perduram na atualidade, não apenas por seu aumento, mas pelo refinamento dos tradicionais processos que as determinam.

Considerando essa premissa, a Educação contextualizada dialoga com a obra *Pedagogia da Autonomia* na busca por mudanças na relação ser humano, suas relações, território e pertencimento, a partir da lógica

do cuidado, da convivência e preservação. De modo análogo, o ensinar na perspectiva da educação contextualizada também consideram a relação sujeito e mundo de maneira profunda e abrangente.

Freire (1994) pondera que a realidade é algo mais que fatos ou dados em si mesmos. Nesse panorama, para o pensamento freireano, a realidade configura-se como todos esses fatos, todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, tal realidade se evidencia na relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Outrossim, o presente estudo apresenta como objetivo analisar a aplicabilidade da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire na Educação Contextualizada, levando em conta o contexto das escolas no Campo, tendo em vista um ensino mais profundo e abrangente a partir da integração dos conhecimentos na relação dos sujeitos-contextos.

## **Sertões semiáridos e suas nuances**

O contexto nordestino é composto por uma região com longos períodos de estiagem, assim, um período de chuva menor. Dessa forma, adquiriu características naturais que o difere das demais, com destaque para o longo período de falta de chuva, essa região denomina-se, Semiárido. Malvessi (2007) pondera que semiárido não é apenas clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só.

No entanto, o fenômeno das secas no Nordeste torna-se espaço de investimento e garantia de privilégios para política partidária de muitos espaços. Por isso, fortalece a ideia de pobreza que marca o estereótipo do flagelo e da dificuldade de viver no sertão. Diante disso, a conjuntura política e econômica alavanca o elemento água como potencializador das amarras políticas e de um movimento que aprisiona a forma de viver das pessoas no Nordeste, especialmente nas pequenas cidades e comunidades rurais.

“Nada se faz entre os homens sem a consciência e o trabalho dos homens, e tudo o que tem o poder de alterar a qualidade da consciência e do trabalho, tem o poder de participar de sua práxis e de ser parte dela” (Brandão, 1986, 82).

Nesse sentido, é possível conceber a ideia de que, a Pedagogia da Autonomia está presente na atuação do homem, dentro do contexto que o mesmo se insere, assim, o que se busca é a consciência pela necessidade de

pensar a vida e a autonomia como elo gerador de vivências, intimamente ligadas ao desenvolvimento de políticas de convivência com o semiárido, pois variados são os exemplos, pelo mundo afora, de comunidades que adotaram tal princípio.

Para tanto, é oportuno pensar em possibilidades para o Semiárido Brasileiro, como sendo uma região dentro da distribuição geopolítica do país, com localização nos Estados do Nordeste e do Norte de Minas Gerais. O Semiárido Brasileiro corresponde a 26,4 milhões de habitantes, numa área correspondente a 969.589,4 Km<sup>2</sup>, num total de 1133 municípios. As regiões semiáridas têm características comuns, particularmente pelo clima, deficiência hídrica, pouca pluviosidade e uma presença forte de evapotranspiração. Sua marca principal são os longos períodos de estiagem. (SILVA, 2008).

Assim, a ideia de convivência com o semiárido traz à tona a necessidade de adequações que garantam tal princípio, como o uso das tecnologias sociais, fortalecimento da educação para a convivência com o semiárido através da participação da escola do campo. Convém citar, a escola do campo, como espaço de encontro com a comunidade, de diálogo, e de construção coletiva da própria comunidade, assim, representa um espaço de grande importância.

A educação do campo, no Brasil, é marcada pelo rastro do descaso. Tal situação, pode ser comprovada ao se observar os índices de analfabetismo, bem como as taxas de evasão presentes nos dados das escolas do campo. Essa situação pode ser justificada pelo pouco investimento financeiro, assim como, o desencontro entre o que é ensinado e a realidade dos alunos do campo.

Assim, pensar em escola do campo é pautar estudos na perspectiva da produção da existência e na compreensão dos processos formativos imbricados nas múltiplas dimensões da realidade na qual as pessoas existem e no papel que a escola assume diante dela: Olhar o ser humano em sua totalidade, qualificando-o para uma inserção crítica e autônoma na sociedade em que se vive, como apresenta Malvezzi (2007), em seu texto “O semiárido brasileiro”. Pensar a educação que se faz no campo desde os interesses sociais, políticos, culturais da comunidade.

“É a escola, numa perspectiva de contextualização que vai transformando os modos de vida e introduzindo outros elementos que além de serem pedagógicos e promoverem a articulação das diversas áreas do conhecimento, também se tornam necessários à melhoria da

qualidade de vida, sem, no entanto, desconsiderar aquilo que já existe, mas criando novas maneiras de lidar e de estar no mundo” (Reis, 2004, p. 118).

Nesse processo de reflexão com a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, é oportuno pensar na autonomia dos alunos, em que isso será fornecido através da formação docente conjunta a uma reflexão sobre a prática educativo-progressiva. Freire(2004) enfatiza a ética universal humana e que ela deve ser seguida por todos, pois um indivíduo não pode se assumir como sujeito histórico e transformador sem ter ética, e sua transgressão é inaceitável.

A Pedagogia da Autonomia de Paulo aponta para um olhar da amorosidade ao “ensinar” na perspectiva da educação contextualizada no campo, uma vez que entende e conhece o papel da escola é necessário, pois caberá a ela como espaço social desenvolver no campo a educação que dialogue com as vivências, modos de ser, agir e pensar dos povos que ali vivem. Assim a convivência com o semiárido para uma educação contextualizada será um esforço inovador.

O que se vê, atualmente, são currículos escolares distantes da convivência com o semiárido, normalmente pensados sob os moldes distantes da realidade dos povos do campo. Segundo Malvezzi (2007):

“A convivência com o semiárido precisa começar dentro das escolas, modificando-se o processo educacional, o currículo escolar, a metodologia educativa e o próprio material didático. Esse deságio é tão agudo quanto a própria transformação do Semiárido” (Malvezzi, 2007, p 132).

Assim, o que se vê nas escolas é uma extensão da indústria da seca, disseminando a ideia de sustentação de mitos e poderes. Com isso, deve-se pensar uma política educacional que potencialize a “Autonomia” dos alunos e dialogue com as condições socioambientais locais, observando as fragilidades e evidenciando as potencialidades, com vistas em novas maneiras de lidar com a realidade na busca pela capacidade de transformação/adequação para as comunidades que ali vivem, com vistas na relação do bem viver homem – natureza.

## **Educação Rural e Educação do Campo: um debate para entender a relação entre as escolas do campo e a “Autonomia” de Paulo Freire**

A Educação Rural e do Campo no semiárido brasileiro e a ideia de Território, Identidade e Pertencimento sustenta a tríade da educação dos sujeitos. Para Freire (1996) “(...) a educação é uma forma de intervenção no mundo.” Análogo a isso, é instigante pensarmos na vida das comunidades que, até então, acolhem escolas.

Quando pensamos em educação, é impressionante a ligação que fazemos com o espaço escolar. Como se a escola tivesse a capacidade de uma fôrma, o papel de transformar sujeitos em moldes. A educação está presente nos vários contextos que os sujeitos estão inseridos, e é válido mencionar o espaço da família, comunidade, cultura. Ainda na perspectiva de Freire (1996), ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não dispensamos aqui, a multifuncionalidade deste espaço educativo, mas é oportuno refletir nos vários espaços capazes de educar, como mostra a seguinte passagem:

“Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações” (Brandão, 2007, p.07).

Diante disso, é oportuno pensar que a educação é um processo onde somos envolvidos e envolventes; que não se permite estar em um só lugar, mas em vários espaços, nos pensamentos, na ideologia dos grupos sociais, assumindo um papel de ressignificação e transformação de sujeitos para a convivência.

Muitas amarras ainda precisam ser quebradas, amarras advindas de uma educação com resquícios do contexto colonialista, baseado na exploração, escravidão, negacionismo, preconceitos, abusos, dentre vários outros aspectos negativos. De um modelo de educação que por anos ensinou, prefiro pensar que não ensinam mais, em Literatura, por exemplo, a partir de uma Carta, cito de Pero Vaz de Caminha que, nitidamente, propagou a exploração e o assédio à mulher/índia brasileira da época quando relatou, “vergonha inocente que não nos envergonha”. Calo-me agora e deixo com você, leitor, a compreensão. Uma educação que que

fora do contexto distancia comunidades e famílias, uma educação que na atualidade nega a cultura, a identidade e distancia o pertencimento.

Nesse contexto, Lins em seu Artigo “O Tempo está bonito para chover: experiência da produção de materiais didáticos contextualizados no Semiárido Brasileiro, (2007) reflete,

“Ao longo dos anos a humanidade vem realizando experiências em educação, nos diferentes contextos históricos, políticos e epistemológicos. Socializar, repassar para quem vem chegando, os saberes acumulados e/ou repensar o já construído, tem sido práticas nas sociedades, desde as primeiras às mais contemporâneas. As formas de socialização vão depender de culturas, épocas e contextos. Conhecer o ambiente em que se vive, em suas dimensões naturais, sociais, culturais e políticos(e as inter-relações), para nele poder conviver e produzir tecnologias e conhecimentos, com perspectivas de buscar as condições básicas necessárias à vida, bem como de atingir patamares de conforto e bem estar, tem constituído um dos desafios da humanidade” (Lins, 2007, p.64).

Assim sendo, Brandão (2007), apresenta a ideia de que a educação está presente onde não estão as escolas, os currículos e os modelos centrados nas formalidades, mas a educação está no encontro de uma geração com a outra. Afirma ainda que, o professor não é o único partícipe desse processo.

Diante do exposto, é oportuno um diálogo conceitual que traga para o centro das questões norteadoras os avanços pautados nas premissas da educação no contexto de rural e educação do campo.

## **Da Educação Rural à Educação do Campo**

A educação é fruto de uma busca de anos de lutas e conquistas, mas, também de opressão e negacionismo. Os estudos mostram que o fechamento das escolas do campo, cada vez mais, aumenta. Nesse sentido, é necessário compreendermos a ideia de educação rural e educação no campo. Para Baptista (2003),

”A educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, apêndice, da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade’ (Batista, 2003).

Nesse contexto, a educação rural é aquela pensada distante da sua realidade. O que se vê é a falta de participação dos sujeitos no próprio

processo de educar. Assim, surge uma escola esvaziada, com uma práxis pedagógica longínqua do fortalecimento do território e da comunidade. Como exemplo, pode-se mencionar a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que determina as diretrizes curriculares nacionais como modelos a serem reproduzidos nas escolas brasileiras, sem nenhum critério para a educação do Campo.

Sabe-se que a escola do Campo é o espaço para apropriação de saberes pedagógicos e culturais que dialogue com o saber da vida. Sob esse viés, ficamos a imaginar como tem sido a convivência nos territórios no tocante a educação.

Vale mencionar, ainda, a compreensão de escola como espaço de relações sociais com a comunidade capazes de contribuir para a formação do sujeito. Para tanto, ainda há quem imagine, a escola do campo sendo aquela, pequena, isolada, com a práxis pedagógica fragilizada.

A Escola do Campo, quase sempre é a única presença do poder público na comunidade, e o local para a convivência capaz de cultivar e sustentar a identidade dos que ali vivem. Sendo assim, é comum ouvirmos relatos e imagens no material pedagógico utilizado nas escolas que fortalecem a ideia de campo, de semiárido, como local de sofrimento e miséria. Essa situação anda na contramão da realidade, sendo afirmada nas palavras de Reis, a seguir:

“O Semiárido é um território complexo e rico que desconhecemos. Existem inúmeros estudos que vão confirmar isso. Por exemplo, na EMBRAPA – Semiárido, em Petrolina – PE, agora o INSA – Instituto Nacional do Semiárido, que também pode ser outro espaço fundamental para se pensar o desenvolvimento dessa região. Ou seja, mais uma força para – através do apoio à pesquisa, à ciência e à tecnologia irmos desvendando essa complexidade que é o Semiárido, com a sua riqueza, com as suas potencialidades e possibilidades” (Reis, p. 36, 2010).

O que se espera da escola do campo, é uma educação que dialogue com os saberes e fazeres locais, capaz de fortalecer as inúmeras possibilidades encontradas nas riquezas provenientes do Semiárido. Assim, cumpre-nos a oportunidade de pensar uma Educação Contextualizada capaz de fortalecer a convivência com o semiárido. Ao pensar assim, não propomos uma educação singular, restrita ao local, mas a reflexão se funda na ideia de partir do local para o global, ou seja, conhecer as potencialidades pertencentes no espaço em que se vive, articulando conhecimentos diversos na busca da participação e compreensão do mundo.

É oportuno afirmar, que essa busca é um exercício diário para os que conhecem a lógica da Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido. A realidade ainda apresenta movimentos contrários, uma vez que, em muitas Escolas no campo os manuais, orientações e planejamentos acontecem em processo inverso, de cima para baixo, sendo enviados por equipes das secretarias de educação como instrumentos a serem seguidos com fidelidade. Tal prática fere a oportunidade de fortalecer e conhecer as potencialidades locais, causando assim, uma educação distante de ser emancipadora. Nesse constructo podemos pensar como afirma os autores:

“A escola é o espaço privilegiado de trocas de conhecimentos e saberes e de construção de novos referenciais. Nesse sentido, concebemos a escola como um lugar com cor e sabor, onde as opiniões e as ideias mais avançadas e mais simples, possam buscar o norteamento da compreensão do mundo, das pessoas e das coisas, sendo que nesse espaço, todos são sujeitos de conhecimento e da aprendizagem” (Martins e Reis, 2004, p. 36)

Nesse sentido, faz-se necessário refletir a partir do pensamento de Brandão (2007), quando o mesmo aborda a esperança na educação, e contribui quando nos faz lembrar que a educação é um processo humano e de reinvenção, o que nos permite ressignificar, contextualizar e fazer-refazer. Paralela à situação, surge a educação do campo, que segundo Souza

“A educação do campo vem contribuir conhecimentos a partir da relação-global-local, sempre participando de debates em prol do desenvolvimento, assumindo dessa maneira, uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país, reforçando sempre a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção devida fidedigna a seus habitantes” (Souza, 2005).

É nesse contexto, que se busca, e hoje com maior recorrência, uma educação do campo que parta do pressuposto do envolvimento dos sujeitos em seu território, através das oportunidades para fortalecer as potencialidades dos envolvidos no campo. Para Freire (1996), o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Sob este viés, é possível perceber que a educação do Campo se difere da rural a partir do pressuposto do envolvimento entre local-global-local. Sendo assim, é válido pensar numa educação a partir do paradigma da construção e fortalecimentos dos grupos sociais, tendo como partícipes os sujeitos de sua existência, e consequentemente, de sua história. Na obra, Pedagogia da Autonomia, Freire (1996) destaca a importância da

autonomia do próprio aluno ao pensar e assumir o seu destino, para o autor, o ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir.”

O que se vê, paralelo a uma educação que privilegia o local pelo global, que, na educação rural é mascarada, muitas vezes, pela busca por “desenvolvimento”, através do interesse econômico, que privilegia no campo uma educação rural.

Para tanto, é importante entender que a educação do campo está pautada na relação sujeito-ambiente, através da lógica da convivência com o semiárido e o fortalecimento das suas potencialidades. Para Freire (1996), O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento

Vale lembrar que essa é uma discussão de tempos para tempos, para KARL MARX, 2007, p.14:

“Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção, essas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e estrutural. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência”.

Diante desse contexto, encontramos uma reflexão que posiciona o lugar do sujeito do campo que vai ao encontro da “autonomia” de Freire. Para Marx, o que se observa é o sujeito do campo se apropriando de relações que o distanciam da sua identidade, relações urbanas em espaços rurais. Para tanto a lógica da sobrevivência anda na contramão da existência do seu povo, a partir da negação do direito de estudar, se possível valorizando o viés da cultura local.

Segundo Caldart (2012, p.18) “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. E para Freire (1996), o velho que preserva sua validade ou encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

## **As escolas do campo no contexto brasileiro – A busca pela “autonomia” e o encontro com a educação contextualizada**

A educação do campo percorre um caminho de enfrentamentos e avanços que, ainda, não se completaram. Desse modo, a educação rural conceituada a partir de atos legais, como a Constituição de 1934, no artigo 156, parágrafo único, apresenta: “Para a realização do ensino rural, a união reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934).

Assim, mesmo que devagar, a discussão acerca da educação do campo teve início; mais à frente dos anos, em 1946, o Estado é desresponsabilizado, com a Constituição Federal de 1946, onde empresas privadas foram responsabilizadas pela educação das pessoas que ali trabalhavam. O que se via, com isso, era uma preocupação em oferecer uma educação pautado na localização, rural e urbana, com modelos pedagógicos que se aproximassem e, de organização que se aproximassem da realidade rural.

Já a Educação do Campo, ganha espaço e força, na Constituição Federal de 1988, pois, passa a ser vista como uma educação que vai acontecer em espaços rurais. Inclusive é destinada no espaço legal, precisamente, o artigo 28 da LDB 9.394/96, que determina, mesmo com lacunas, uma orientação pedagógica voltada para os povos do campo. Dessa forma o campo é apresentado como lugar de possibilidades.

“Em síntese o que gostaria de defender/reafirmar é a necessidade e a importância, política, teórica, de compreender este fenômeno chamado de Educação do campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no ‘estado da coisa’, afinal, e não apenas nas ideias ou entre ideias sobre o que dela se diz” (Caldart, 1993, P. 67-96).

Segundo a autora, o campo é definido a partir de suas potencialidades, existências, convivência, identidade. A educação do campo é um espaço de produção de saberes a partir da cultura, espaço emancipador dos sujeitos do campo. Nesse sentido, Freire (1996), aborda a presença consciente no mundo não pode escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo.

Em meio as reflexões acerca da educação, cabe situarmos a função da escola do campo na lógica da convivência com o semiárido. Sabe-se que a escola do Campo é o espaço para apropriação de saberes pedagógicos e

culturais que dialogue com o saber da vida. Para tanto, ficamos a imaginar como tem sido a convivência nos territórios no tocante a educação.

Ao assumir esse papel, cumpre compreender a escola como local de relações sociais capazes de contribuir para a formação do sujeito. Para Freire (1996), (...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” A história registra que, por muitos anos falar em escola do campo era lembrar das “escolas isoladas”, com características comuns, pequenas e situadas em áreas rurais distantes, na grande maioria, com uma ou duas salas funcionando com poucos alunos.

Vale salientar que, a Escola do Campo, quase sempre é a única presença do poder público na comunidade, e o local para a convivência capaz de cultivar e sustentar a identidade dos que ali vivem. Sendo assim, é comum ouvirmos relatos e imagens no material pedagógico utilizado nas escolas que fortalecem a ideia de campo, de semiárido, como local de sofrimento e miséria. Essa situação anda na contramão da realidade, sendo afirmada nas palavras do professor Edmerson dos Santos Reis, a seguir,

“O Semiárido é um território complexo e rico que desconhecemos. Existem inúmeros estudos que vão confirmar isso. Por exemplo, na EMBRAPA – Semiárido, em Petrolina – PE, agora o INSA – Instituto Nacional do Semiárido, que também pode ser outro espaço fundamental para se pensar o desenvolvimento dessa região. Ou seja, mais uma força para – através do apoio à pesquisa, à ciência e à tecnologia irmos desvendando essa complexidade que é o Semi-árido, com a sua riqueza, com as suas potencialidades e possibilidades” (Reis,2010).

O que se espera da escola, é uma educação que dialogue com os saberes e fazeres locais, capaz de fortalecer as inúmeras possibilidades encontradas nas riquezas provenientes do Semiárido. Assim, cumpre-nos a oportunidade de pensar uma Educação Contextualizada capaz de fortalecer a convivência com o semiárido. Ao pensar assim, não propomos uma educação singular, restrita ao local, mas a reflexão se funda na ideia de partir do local para o global, ou seja, conhecer as potencialidades pertencentes no espaço em que se vive, articulando conhecimentos diversos na busca da participação e compreensão do mundo.

É oportuno afirmar, que essa busca é um exercício diário para os que conhecem a lógica da Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido. A realidade ainda apresenta movimentos contrários, uma vez que, em muitas Escolas no campo os manuais, orientações e planejamentos acontecem em processo inverso, de cima para baixo, sendo enviados por

equipes das secretarias de educação como instrumentos a serem seguidos com fidelidade.

Ademais, existem práticas que interferem na oportunidade de fortalecer e conhecer as potencialidades locais, causando assim, uma educação distante de ser emancipadora. Nesse sentido, Freire (1996) defende o papel da escola e do professor, na lógica, de que, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Nesse constructo podemos pensar como afirma os autores

“A escola é o espaço privilegiado de trocas de conhecimentos e saberes e de construção de novos referenciais. Nesse sentido, concebemos a escola como um lugar com cor e sabor, onde as opiniões e as ideias mais avançadas e mais simples, possam buscar o norteamento da compreensão do mundo, das pessoas e das coisas, sendo que nesse espaço, todos são sujeitos de conhecimento e da aprendizagem” (Martins e Reis, 2004, p. 36).

Portanto, considera-se que Freire, em seu livro, *Pedagogia da Autonomia*, traz grandes contribuições para o exercício da prática docente, possibilitando facilitar o aprendizado discente, ressignificando a dignidade e autonomia do aluno, através de uma relação mútua de respeito e empatia.

## **Material e métodos**

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, visto que o foco é propor reflexões sobre os conceitos de educação do campo, educação rural, autonomia, suas aplicações e desafios na prática pedagógica, tendo em vista uma educação contextualizada no contexto escolar.

Como instrumento para coleta de dados, foi realizado o levantamento bibliográfico. Nesse sentido, para Ludke e André (1986), o que vai determinar a escolha da metodologia é a natureza do problema, garantindo, assim, os critérios de rigor metodológico.

Vale reiterar, então, que a presente pesquisa científica tem como fio condutor a pesquisa bibliográfica, em que pesquisadores, estudiosos e acadêmicos buscam em obras publicadas fundamentos para validar o objeto estudado. Logo, os instrumentos necessários para a sua realização são: livros, teses, artigos científicos, dissertações, anuários, revistas e as diversas fontes escritas já publicadas.

## Referências

- ARROYO, Miguel. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). *Por Uma Educação do Campo*: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educ. Soc., Campinas, vol.31, n.113, p. 1381-1416, 2010.
- BRANDAO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007, Coleção Primeiros Passos.
- CARVALHO, Luzineide Dourado. **Natureza, Território e Convivência**. Paco Editorial, São Paulo: Jundiaí. 2012, p. 143-151.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: editora Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, M.M. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2018.
- REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo: Escola, Currículo e Contexto**. Juazeiro – Bahia: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.
- REIS, Edmerson dos Santos Reis. **Projeto de Doutorado apresentado à Universidade Federal da Bahia**. Bahia: Salvador:2005.
- SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE/UFPE, Recife, 2010.

## ANÁLISE DA OBRA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NA PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Marília Nóbrega Pereira de Farias<sup>1</sup>

Maria de Fátima Gomes da Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** O autor Paulo Freire é conhecido por suas obras e por sua forma de ensinar, principalmente pela metodologia adotada na alfabetização de jovens e adultos. A partir dos aspectos implícitos nos seus discursos, nas suas atitudes e nas suas ações pedagógicas, identificamos em suas proposições um traço de interdisciplinaridade amparada na Teoria da Complexidade, defendida por Edgard Morin. Este artigo tem por objetivo identificar na obra *Pedagogia da Autonomia* e na pedagogia de Paulo Freire o seu caráter interdisciplinar, tendo em vista a proposição de uma pedagogia transformadora que entre a esperança, a alegria e os desafios de ser professor, é amparada por um caráter otimista e revolucionário na formação de professores. Essa pesquisa, de caráter descritivo, com abordagem qualitativa, pauta-se na busca na obra *Pedagogia da Autonomia*, associar as suas reflexões e atitudes adotadas ao longo da sua trajetória com conceitos atribuídos à interdisciplinaridade inerente da prática educativa, na formulação de problemáticas, com vistas à produção de conhecimento. Destaca-se que a interdisciplinaridade, mesmo não tendo sido um termo adotado por Freire, se faz presente em perfeita harmonia em suas teorias, práticas e experiências, acerca do ser enquanto sujeito inacabado. Diante do exposto, respaldadas na obra em questão *Pedagogia da Autonomia*, além de considerarmos as contribuições de diversos autores, corroboramos que a pedagogia de Freire contempla a interdisciplinaridade para além de suas práticas.

---

1 Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual da Paraíba. Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba. Doutoranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação da Rede Rede Nordeste de Ensino-RENOEN pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: profmarilianpf@gmail.com

2 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco e em Letras (Vernáculo e Francês) pela Universidade Católica de Pernambuco. Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (UP). Docente permanente do Doutorado Acadêmico da Rede Rede Nordeste de Ensino-RENOEN em associação com a UFRPE. E-mail: fatimamaria18@gmail.com

## Introdução

Paulo Freire, educador, filósofo e pesquisador brasileiro, que revolucionou a alfabetização brasileira na década de 1960, é conhecido por suas obras e por sua forma de ensinar, principalmente pela metodologia adotada na alfabetização de jovens e adultos, tornando-se referência mundial. Homenageado como Patrono da Educação Brasileira através da Lei nº 12.612/2012, é bastante utilizado como objeto de estudos de diversos pesquisadores na área da educação e áreas afins.

A partir dos aspectos implícitos nos seus discursos, nas suas atitudes e nas suas ações pedagógicas, identificamos em suas proposições um traço de interdisciplinaridade amparada na Teoria da Complexidade, defendida por Edgard Morin.

O conceito de interdisciplinaridade chega ao Brasil, através do filósofo e pesquisador Hilton Japiassu, na década de 1970, com a obra intitulada Interdisciplinaridade e a patologia do saber (1976), adotando uma visão epistemológica sobre o tema. Já com uma visão metodológica e pedagógica, na mesma década de 1970, temos a pesquisadora Ivani Fazenda com a contribuição do livro Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro (1979).

O livro Pedagogia da Autonomia traz uma discussão sobre a relevância do pensamento freireano para pensar as experiências de docentes e educandos(as), o que reverbera a atualidade do pensamento de Freire para a educação brasileira na perspectiva da prática educativa de liberdade e dialógica. O referido autor chama a atenção de que saberes se tornam necessários para que cada docente pense e reflita sua prática, assim como o ato de educar e os modos e formas de aprender dos(as) estudantes.

É uma obra que enfatiza a importância de Freire para a formação de professores(as) e para uma prática de liberdade, sobretudo, para a prática educativa e seus processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva da autonomia do(a) educando(a). Freire, no trato das vivências do(a) professor(a), com um caráter reflexivo e filosófico, discute os laços dialógicos, as empatias e a cultura de paz no cotidiano da prática docente. O autor faz a leitura de uma pedagogia movendo novos olhares para se pensar a realidade e o esperar, mesmo em meio às adversidades sociais e políticas.

Nesse sentido, Freire nesta obra, nos convida a refletir sobre uma pedagogia transformadora que entre a esperança, a alegria e os desafios de

ser professor, mesmo diante da difícil realidade que se apresenta na educação brasileira atualmente, se faz com um caráter otimista nas perspectivas de que não há docência sem discência e que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire (1996), de maneira interdisciplinar, considera o diálogo entre as disciplinas e a construção do conhecimento a partir do momento em que valoriza a cultura e os conhecimentos empíricos dos(as) alunos(as) e entende o processo de ensino-aprendizagem como uma construção ou reconstrução do conhecimento. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade pensada pelo autor é um requisito para uma visão da realidade das perspectivas da unidade, da globalidade e da totalidade.

A educação como construção social e prática cultural, se estabelece através dos direitos sociais de ensinar e aprender e parte muito das experiências de si e do outro. Nesse sentido, é preciso hoje e cada vez mais, empatia e práticas de solidariedade no fazer educativo. Necessita-se, portanto, um comprometimento por parte do(a) professor(a) centrado na sua identidade docente, assim como o protagonismo do(a) educando(a) entendendo o seu lugar de fala e de pertença. Isso muito se relaciona ao pensamento de Paulo Freire em suas obras, o qual se constitui fundamental para o trato com as relações e as experiências plurais do fazer docente.

A obra *Pedagogia da Autonomia* vai discutir um conjunto de saberes necessários a todos àqueles que estão empenhados em construir relações educativas de ordem transformadora no ambiente escolar e fora dela também. Freire apresenta uma discussão, de forma didática, conceitos de forma clara, contextualizados e acessíveis sobre questões concretas da prática docente.

Considerando o ser docente e a formação de professores, vale ressaltar que desafios e problemáticas sempre se fazem presentes no fazer pedagógico. Questões como a condição do fazer e refazer-se docente antes, durante e após o contexto pandêmico; o pensar e o agir diferente; a ousadia diante das condições adversas; atender as várias realidades e contextos sociais dos alunos; os desmontes no cenário educacional com modelos de ensino negligentes politicamente que colocam à prova a prática docente; a aproximação da formação de professores à pesquisa a partir das experiências dos(as) professores(as) e das realidades das escolas da educação básica; além de outras problemáticas, constituem-se como fatores considerados decisivos no tocante aos desafios de ensinar.

Pensar a formação de professores(as) requer um desdobramento de barreiras do que não é real, ao passo que esta deve estar pautada na realidade concreta do cotidiano da escola e na vivência do professor na concretude das práticas escolares. Nesse ínterim, somos chamados a refletir sobre a formação de crianças e jovens para o futuro numa visão e percepção avançadas na construção e desenvolvimento das futuras gerações, com uma intencionalidade educacional nos mais diversos contextos, inseridas nas mais variadas dinâmicas socioculturais.

Debater sobre formação de professores(as) requer o entendimento de que é um processo interativo, dinâmico e porque não dizer autoformativo, ao passo que se relaciona com experiências significativas pessoais e profissionais. Essa formação deve conduzir professores(as) por caminhos de saberes reflexivos que estimulem o desenvolvimento pessoal, assim como a socialização profissional dos professores. Assim sendo, Nóvoa (2002) afirma que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor(a) é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Paulo Freire, ao tratar da prática do(a) professor(a), nos chama a atenção para o ato de buscar, questionar, indagar e pesquisar. Segundo o autor, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p. 30), ou seja, uma ação não se dissocia da outra, elas fazem parte conjuntamente do processo da prática docente.

O trabalho docente exige do(a) professor(a) uma tarefa constante de reflexão sobre sua prática e de busca pelo aprendizado para esta prática. É equivocado pensar que durante o curso de licenciatura, em seu processo de formação inicial, se apreende tudo o que a prática docente exige e que todos os conhecimentos acerca da disciplina a ser ministrada são satisfatórios e suficientes. Deste modo, essa condição de ser docente, exige a busca contínua de conhecimento para contribuir para o exercício profissional, pautada no respeito ao(a) educando(a) e no estímulo as capacidades que cada um apresenta.

Este artigo tem por objetivo identificar na obra *Pedagogia da Autonomia* e na pedagogia de Paulo Freire o seu caráter interdisciplinar, tendo em vista a proposição de uma pedagogia transformadora que entre a esperança, a alegria e os desafios de ser professor, é amparada por um caráter otimista e revolucionário na formação de professores. Essa pesquisa, de caráter descritivo, com abordagem qualitativa, pauta-se na busca na obra mais proeminente do autor que aborda a identidade e o

fazer docente, além do processo da formação, Pedagogia da autonomia, associar as suas reflexões e atitudes adotadas ao longo da sua trajetória com conceitos atribuídos à interdisciplinaridade inerente da prática educativa, na formulação de problemáticas, com vistas à produção de conhecimento. Esse artigo dialoga de forma significativa com o trabalho docente a partir de vivências interdisciplinares na escola tendo em vista que traz contribuições para a formação de professores promovendo o diálogo com base na interdisciplinaridade.

### **Algumas considerações sobre a interdisciplinaridade**

A presença da interdisciplinaridade no campo da educação ainda é instituída como uma das principais inquietações de muitos(as) educadores(as). Porém, ainda é considerado reduzido o número de estudos que envolvem esta temática, o que se considera importante o investimento de pesquisas neste campo de discussão. Assim, aspectos inerentes às questões epistêmicas da interdisciplinaridade se tornam relevantes quando pensamos nas novas configurações e nas novas demandas sociais e políticas para a escola contemporânea, num contexto de transformação social, principalmente como foi proposto por Paulo Freire.

Paulo Freire faz uma crítica ao professor que coloca a escola como não sendo um espaço para discussões, reflexões e trato de conteúdos que se relacionem com a realidade social dos(as) alunos(as), principalmente os das classes populares. O autor sugere que o trabalho do(a) professor(a) no ambiente escolar se faça de forma contextualizada entre os conteúdos curriculares e as realidades concretas com base nas experiências dos(as) alunos(as), enaltecendo assim os saberes que estes possuem, apontando a necessidade de se discutir sobre a experiência dos conhecimentos e de vida dos(as) educandos(as).

Nessa perspectiva, Lück (2013), ao tratar dos fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia interdisciplinar, sugere que a educação, enquanto se propõe a formar o(a) cidadão(a) que tenha condições de ter uma vida plena e que possa conhecer e transformar sua situação e realidade social abalizada pela complexidade e globalidade, se faz necessário a adoção do paradigma da interdisciplinaridade. Porém, não é a prática da interdisciplinaridade por si só que irá gerar mudanças significativas na educação, uma vez que esta depende de um conjunto de múltiplos fatores e orientações. A interdisciplinaridade, nesse caso, de acordo com a

autora, depende de ações e atitudes mais específicas no tocante ao ensino, auxiliando o(a) educando(a) na compreensão desses fatores.

Nesse viés, tem-se a escola como espaço de se trabalhar a partir da contextualização do currículo associada às vivências e experiências dos(as) estudantes, o que nos remete a pensar sobre a interdisciplinaridade e suas questões epistêmicas.

A interdisciplinaridade constitui-se como uma abordagem teórico-prática que orienta tanto pesquisadores quanto docentes a analisarem os fenômenos a partir de diferentes perspectivas e contextos. Ivani Fazenda, ao tratar da interdisciplinaridade, nos sugere uma prática baseada na ousadia, e de acordo com a autora, o que se tem como objetivo na interdisciplinaridade não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas apenas uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência em detrimento de outros aportes igualmente importantes (Fazenda, 2011).

Para Silva & Silva (2022), o caminho para a aproximação epistemológica do termo interdisciplinaridade, suas implicações com o cotidiano escolar e suas contribuições para as transformações educacionais se relaciona com uma práxis que visa uma ressignificação da própria prática educativa, e, ainda acrescentam que “viver a interdisciplinaridade, em sua essência, requer uma profunda abertura ao novo, ao que ainda não se experimentou” (SILVA; SILVA, 2022, p. 4).

A interdisciplinaridade, de acordo com Fazenda (2011), traz consigo uma relação de reciprocidade e um regime de copropriedade que possibilita o diálogo, assim como assume uma questão de atitude. A autora aponta ainda que, nela, a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma interação, a uma intersubjetividade como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar (Fazenda, 2011, p. 70).

De acordo com Silva; Santana (2018), pode-se dizer que a vivência da interdisciplinaridade nas práticas docentes nas escolas da Educação Básica, assumindo uma perspectiva interdisciplinar, constitui-se como uma tarefa que vai demandar de professores(as) e gestores(as) escolares um debruçar-se sobre questões relativas à disciplinaridade. As autoras defendem que essa vivência interdisciplinar, no ambiente da sala de aula, oferece elementos do cotidiano e permite construir uma interdependência e uma inter-relação entre o que se aprende com o que se vive nas práticas pedagógicas.

O trabalho com as questões que envolvem a interdisciplinaridade na formação do(a) professor(a) evidencia-se como necessário à aquisição de habilidades ao fazer docente nos dias atuais, principalmente na educação básica. Ainda nessa perspectiva, Silva; Santana (2020) concluem que “quando se efetiva esse tipo de prática, a interdisciplinar, ocorre uma transformação nas atitudes docentes, nas percepções e na organização do ambiente de aprendizagem” (Silva; Santana, 2020, p.68).

Pires (1998, p. 177) aponta que “a interdisciplinaridade pode ser tomada como uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares”. De acordo com a autora, o conceito de interdisciplinaridade se constitui como um importante eixo organizativo da educação e do ensino.

Na visão de Santos e Colombo Júnior (2018, p.28), em se tratando dos(as) professores(as), “o trabalho interdisciplinar pode auxiliar a superação de currículos fragmentados e desarticulados, tornando o processo educativo uma prática inovadora que possibilite o aluno ver além do disciplinar”. Na visão dos autores, é preciso levar em conta o fato de que, em seus cursos de formação, os(as) professores(as) nem sempre têm contato com projetos interdisciplinares, os quais certamente lhes darão suporte direcionado ao trabalho interdisciplinar. Com isso, ocorre a reprodução de uma prática docente marcada pela repetição e pela memorização, fazendo com que não haja o interesse do(a) aluno(a).

Paulo Freire quando nos sugere que ensinar exige comprometimento, ele aponta que é preciso manter uma relação de solidariedade entre educador(a) e educandos(as) para que haja assim a aprendizagem democrática. Assim, é importante que professores e professoras estejam sempre atentos(as) à leitura que os(as) estudantes fazem deles(as). Então, o autor sugere que é importante aproximar a teoria à prática, a aparência à realidade.

## **Interdisciplinaridade na obra pedagogia da autonomia**

Com base na perspectiva de Japiassu (1976), ao apontar uma característica da interdisciplinaridade como sendo a integração real das disciplinas, nos referimos a Paulo Freire, que, amparado nesse mesmo aspecto, a partir da integração, da troca e da intensidade, identificamos a influência da interdisciplinaridade, mesmo que implícita, haja vista que em momento algum evidenciou esse termo, mas o traduziu de forma

satisfatória em suas obras e na sua pedagogia, ao alfabetizar inúmeros homens e mulheres, a partir das suas experiências de vida, contextualizando os fenômenos e acontecimentos ao redor deles.

Assim, elencamos três categorias dialogando com a perspectiva da interdisciplinaridade na obra *Pedagogia da Autonomia*, são elas: Não há docência sem discência: a perspectiva interdisciplinar da relação professor(a)/aluno(a); ensinar não é transferir conhecimento: a perspectiva interdisciplinar do processo de ensino e de aprendizagem, e ensinar é uma especificidade humana: a perspectiva interdisciplinar, a partir dos saberes imbricados na docência e na discência.

- Não há docência sem discência: a perspectiva interdisciplinar da relação professor(a)/aluno(a)

Paulo Freire discorre sobre os saberes que ele considera indispensáveis à prática docente de professores(as) e sobre a importância de uma reflexão acerca da formação docente e da prática educativa-crítica. O autor enfatiza que não há docência sem discência, ou seja, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender, portanto, todos são sujeitos desse processo e não se reduzem à condição de objeto uma da outra (FREIRE, 1996). Além disso, estabelece como princípio educativo, a dialogicidade democrática entre educadores(as) e educandos(as).

A relação professor(a)/aluno(a) no processo formativo, de acordo com o autor, vai além do treinamento do desempenho de destrezas. Os(as) professores(as) devem saber que ensinar não é sinônimo de transferência de conhecimento, e sim, da criação de possibilidades para a sua construção e emancipação.

O autor reafirma que a escola, cenário de produção e (re)construção de saberes, é lugar onde circula a seiva da vida em toda a sua intensidade, lugar de contradições, espaço de agonias e alegrias pedagógicas, mas acima de tudo, cenário capaz de transformar seres humanos em cidadãos(as), sujeitos da sua própria história, solidários e amorosos, que se opõem de forma revolucionária contra todas as formas injustiça social. Na visão de Freire, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando” (Freire, 1996, p.26).

Ensinar exige rigor metódico como apropriação profunda do ato de conhecer cientificamente o objeto de estudo. Significa que o ensino eficaz requer planejamento cuidadoso, reflexão crítica, coerência, flexibilidade e um compromisso ético.

Essa abordagem visa garantir que o processo educativo seja significativo e transformador para os(as) educandos(as). Ou seja, ensinar não apenas o conteúdo, mas problematizá-lo criticamente, contrapondo-se a memorização mecânica dos conceitos e dos conteúdos ministrados, colaborando assim na construção de sujeitos históricos, capazes de estando no mundo, possam conhecê-lo e transformá-lo. Ainda nesse contexto, pensar na autonomia do(a) educando(a) é ter cuidado com algumas colocações em sala que podem perturbar seu clima de amorosidade, colocando em conflito o respeito a todos, fugindo de qualquer tipo de discriminação diante de sua postura como professor(a).

Uma questão central no legado de Paulo Freire, a partir da obra *Pedagogia da Autonomia*, é a de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Respeitar os saberes dos(as) educandos(as), significa respeitar as histórias de vida e aprendizagens dos(as) educandos(as), construídas nos espaços de suas existências: familiar, étnica, social, econômica, política, cultural, etc. Freire enfatiza a importância de valorizar e reconhecer o conhecimento que os(as) alunos(as) já possuem, bem como suas experiências e contextos culturais, promovendo assim uma educação mais democrática, inclusiva e significativa.

- Ensinar não é transferir conhecimento: a perspectiva interdisciplinar do processo de ensino e de aprendizagem

Paulo Freire, em sua obra, busca discutir questões do dia a dia do(a) professor(a) e instigar um conflito reflexivo de sua prática. Além disso, Freire discute características que todo(a) docente precisa desenvolver em sua prática como, por exemplo: a amorosidade, construtora de um ambiente favorável à produção do conhecimento; a reflexão, processo vigilante das atividades docentes que é responsável pela sua autoformação; e a ética, constructo que todo(a) docente precisa para sua prática.

“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. 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, 2004, p. 47).

A motivação que o autor traz é sua crítica à educação bancária onde o(a) educando(a) não é um ser vazio de conhecimento que precisa ser preenchido. É preciso ser um(a) docente teórico(a), prático(a) e concreto(a). É preciso ser democrático(a) em sua atividade docente para fugir do total

autoritarismo ou discursar contra este e ter uma prática totalmente oposta. O autoritário é cego e não vê sua própria prática.

O(a) professor(a) deve desenvolver no ato pedagógico, um movimento crítico e autocrítico sobre o fazer e o saber, de forma intensa e permanente, exercendo a humildade de entender que estamos todos em processo de construção e reconstrução de saberes. A prática educativa deve ser um processo contínuo de reflexão e ação, onde os(as) educadores(as) analisam constantemente suas práticas para melhorar e transformar a realidade educacional.

- Ensinar é uma especificidade humana: a perspectiva interdisciplinar, a partir dos saberes imbricados na docência e na discência

Freire afirma que a legítima autoridade democrática dos(as) professores(as) é caracterizada pela forma com que eles(as) atuam, com que discutem e defendem seus posicionamentos, respeitando a liberdade dos(as) alunos(as) e continuamente fazendo um exercício de “rever-se”, ou seja, epistemologicamente a ação-reflexão-ação. Neste caso, a relação da autoridade democrática gera uma segurança orgânica, não havendo a necessidade de imposições, de reforços ou lembretes sobre a sua existência. A autoridade dos(as) professores(as) advém da sua sabedoria em reconhecer e garantir a liberdade discente de forma legítima e de reconhecer-se enquanto sujeito em (re)construção.

Paulo Freire nos apresenta “exigências”, que na verdade são orientações especificamente humanas que convergem com o objetivo de promover o ensinar, sua dialogicidade e sua complexidade.

Ser competente é demonstrar segurança sem separar os momentos de ensinar conteúdos e de formar eticamente os discentes. Existem professores(as) cientificamente preparados(as), mas que em suas práticas utilizam do autoritarismo. Não há autoridade docente quando não há competência. O autor apresenta a competência como elemento que converge com a autenticidade do caráter formador do espaço pedagógico.

A autoridade docente democrática fundamenta-se no encorajamento de promover a liberdade e a curiosidade dos(as) alunos(as), por meio da generosidade, da humildade e da ética. O respeito mútuo é a chave para a garantia da dignidade e decência com e para os(as) estudantes, nascente de relações justas, francas, equilibradas e generosas, quando a liberdade docente e a liberdade dos(as) alunos(as) se assumem criticamente.

Nessa perspectiva, o autor aponta que “minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma

presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções” (Freire, 1996, p.98).

Não é possível exercer a atividade do magistério sem se expor aos(as) alunos(as), as fragilidades e potencialidades. Não é possível escapar à apreciação discente. Ensinar exige que o(a) professor(a) seja ético(a) e verdadeiro(a) com os(as) estudantes e consigo. Que seja fiel quando não souber responder algo, mas que busque a formação continuada, a reflexão, para não virar um hábito à falta de respostas.

Em sua obra, Freire aponta que é preciso manter uma relação de solidariedade entre educador(a) e educandos(as) para assim promover a aprendizagem democrática. Para isso é importante que os(as) professores(as) estejam sempre atentos(as) à leitura que os(as) estudantes fazem dele(a). Não se trata apenas da forma que o(a) docente atua, mas como o(a) aluno(a) entende esta atuação. É necessário aproximar teoria e prática, aparência e realidade. A escola e o(a) professor(a) precisam ser reconhecidos não como neutros e sim como presença política na realidade e para a formação dos(as) estudantes(as). Não basta falar de ética e sim assumir o compromisso de exercê-la na prática.

## **Considerações finais**

Diante dessas reflexões baseadas no que Paulo Freire nos trás nesta obra *Pedagogia da Autonomia*, vale pensar sobre a educação como construção social e prática cultural, a educação e os direitos sociais para ensinar e aprender. Sugere-nos ainda pensarmos sobre as experiências de si e do outro no processo de ensino e de aprendizagem que se baseia nas relações entre professor(a), aluno(a) e demais agentes educacionais; na empatia e nas práticas de solidariedade no fazer educativo; no(a) educando(a) e o seu protagonismo social em seu lugar de fala e de pertença.

A interdisciplinaridade, mesmo não tendo sido um termo adotado por Freire, se faz presente em perfeita harmonia em suas teorias, práticas e experiências, acerca do ser enquanto sujeito inacabado. São exatamente as experiências de cada educando(a) que importa para Freire, tendo em vista que a sua pedagogia e os seus métodos são construídos na perspectiva da dialogicidade e contextualização perante o ambiente e a realidade em que o sujeito está inserido. Vale ressaltar que essa contextualização é preconizada tanto pela Teoria do Pensamento Complexo quanto pela

interdisciplinaridade, como forma de romper e superar limites da realidade educacional atual.

Assim, diante do exposto, respaldadas na obra em questão *Pedagogia da Autonomia*, além de considerarmos as contribuições de diversos autores, corroboramos que a pedagogia de Freire contempla a interdisciplinaridade para além de suas práticas. Nesse caso, a práxis do fazer docente apresentada por Paulo Freire se fundamenta na ação-reflexão-ação, ou seja, é no movimento de agir, de refletir e agir novamente baseada na reflexão para buscar novas práticas que sejam significativas no processo de ensino e de aprendizagem.

## Referências

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuíta, 2011.

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

GOMES DA SILVA, Maria de Fatima.; SANTANA, Iolanda Mendonça de. **Interdisciplinaridade nas práticas docentes de professoras da educação básica**. *Imagens da Educação*, v. 10, n.2, p. 65-79, mai./ago., 2020.

GOMES DA SILVA, Maria de Fatima.; SANTANA, Iolanda Mendonça de. **Interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas de professoras do Ensino Fundamental**. *Revista de Educação, Ciência e Cultura* (ISSN22236-6377). Canoas, v. 23, n. 2, 2018.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber Rio de Janeiro**: Imago, 1976.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino**. *Debates Interface (Botucatu)* 2 (2). Fev, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100010>

SANTOS, C. M.; COLOMBO JÚNIOR, P. D. **Interdisciplinaridade e educação**: desafios e possibilidades frente à produção do conhecimento. Rev. Triângulo. Uberaba, MGv.11n.2p. 26-44, Maio/Ago, 2018.

SANTOS, Lucíola Licínio. Por uma relação outra entre didática, currículo, avaliação e qualidade da educação básica. *In*: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (org). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

SILVA, Maria de Fátima Gomes da; SILVA, Washington Lopes da. **Representações de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a interdisciplinaridade**. Revista Plurais - Virtual, Anápolis - GO, Vol. 12, e2022018, 2022.



## PAULO FREIRE NA UNIVERSIDADE: CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO DO ESTUDO IMANENTE NA CONSOLIDAÇÃO DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE SÓLIDA

Sandra Regina Paz da Silva<sup>1</sup>

Ciro de Oliveira Bezerra<sup>2</sup>

Eliane Maria Nogueira Diógenes<sup>3</sup>

**Resumo:** Em pesquisa recente publicada pela Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na Coletânea *Formação Continuada de Professores: dialogando com Paulo Freire*, as autoras Rosa, Oliveira e Paz (2021) identificaram que licenciandos em Pedagogia e das diversas licenciaturas das Universidades brasileiras, assim como professores da educação básica, apesar de mencionarem o escritor e o professor Paulo Freire nas suas reflexões, pouco conhecem efetivamente e/ou estudaram com afinco e a profundidade necessária suas obras. Dados revelam que os pesquisados, no mínimo, leram apenas uma, das inúmeras obras de Freire. Os dados revelam que há, infelizmente, professores que encarnaram ideologias conservadoras, obscurantistas e reacionárias, e, portanto, culpabilizam as ideias freireanas pelos baixos índices educacionais da educação do Brasil, como se as ideias, categorias e conceitos de Freire, paulatinamente, e verdadeiramente tivessem adentrado às escolas públicas brasileiras. O fato é lastimável e revelam que professores brasileiros desconhecem as obras de Freire com acuidade, assim como, os que a conhecem a estudaram de forma fragmentada e frívola, uma leitura ausente de um método de estudo que possibilitasse

- 1 Pós-doutorado pela Universitat de València - Espanha, vinculada a Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Depto. de Educación Comparada e Historia de la Educación. Graduação em Pedagogia, doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na área de Formação de Professores, Política e Gestão da Educação. E-mail: sandra.paz@cedu.ufal.br
- 2 Pós-doutorado em Filosofia da Educação (UFPE). Pós-doutorado em Geografia Agrária (UNESP/NERA- Presidente Prudente e Cátedra Unesco/SP). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestrado em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE-FGV/RJ). E-mail: ciro.ufal@gmail.com
- 3 Pós-Doutorado em Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutora em Políticas Públicas pelo PPGPP/UFMA. Mestre em Avaliação de Políticas Públicas (Área de Graduada em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Associada IV da Universidade Federal de Alagoas (UFA), lotada no Centro de Educação. E-mail: elionend@cedu.ufal.br

uma apropriação do conhecimento com a radicalidade necessária, a partir de um método de estudo regular, sistemático e metódico acerca das categorias, conceitos, ideias e reflexões da teoria político-pedagógica freireana. A partir desta problemática, e comprometidos com uma formação docente em bases sólida e que os grupos de estudos e Pesquisas “Paulo Freire”: Formação Docente e Políticas Sociais (PFDPS) e o grupo Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação Humana (GEPSTUFAL) elaboram uma proposta de trabalho pedagógico baseada na *formação de si*, cujo objetivo consiste em socializar os contributos de Freire para uma formação pedagógica sólida e fundamentada nos conhecimentos freireanos vivenciados, escriturados e sistematizados. Para tanto, utilizamos como estratégia metodológica a *produção de glossários* nos cursos de formação inicial de professores, especificamente nos cursos de pedagogia e licenciaturas diversas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Elegemos as bases, os fundamentos e os aplicativos do Método do estudo imanente, por compreendemos que o método do estudo imanente é um gênero de estudo e análise para produção de estudos e pesquisa de natureza bibliográfica capaz de contribuir com a formação dos licenciandos no que tange a apropriação das principais ideias, categorias e conceitos freireanos de forma aprofundada, sistemática e escriturada. O artigo encontra-se estruturado em dois momentos: 1) Gênese do método do estudo e da escrita imanente: seus momentos e aplicativos; 2) Paulo Freire na Universidade Federal de Alagoas: construindo uma formação docente sólida a partir da obra Pedagogia da Autonomia.

## Introdução

Em pesquisa recente publicada pela Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na Coletânea *Formação Continuada de Professores: dialogando com Paulo Freire*, as autoras Rosa, Oliveira e Paz (2021) identificaram que licenciandos em Pedagogia e os de diversas licenciaturas das Universidades brasileiras, assim como professores da educação básica, apesar de mencionarem o escritor e o professor Paulo Freire nas suas reflexões, pouco conhecem efetivamente e/ou estudaram com afinco a profundidade necessária de suas obras. A esse respeito, os dados revelam que os pesquisados, no mínimo, leram apenas uma, das inúmeras obras de Freire. Nas palavras das autoras,

“Na questão que perguntava em que espaço o participante ouviu falar de Paulo Freire, as respostas foram variadas. Interessante observar que mais da metade dos respondentes ouviu falar de Paulo Freire nos Cursos de Formação de Professores (quase 65%). Também foi interessante pontuar que a maioria dos respondentes (quase 69%) “ouviram” falar

de Paulo Freire em livros. Isso mostra que nossos estudantes e docentes continuam a ler, apesar da absurda carga horária de trabalho e/ou estudo que a maioria necessita realizar em suas vidas” (Rosa; Oliveira; Paz, 2021, p. 134).

Os dados revelam que os cursos de formação de professores, assim como os livros, são elementos fundamentais de mediação para uma formação docente inicial e/ou continuada em bases sólidas. Logo, potencializar esse espaço público de formação de conhecimentos em bases reflexivas, problematizadora, crítica e ética é uma das principais tarefas da Universidade.

Outro dado curioso da pesquisa é que há, infelizmente, professores que encarnaram ideologias conservadoras, obscurantistas e reacionárias, e, portanto, culpabilizam as ideias freireanas pelos baixos índices educacionais da educação do Brasil, como se as ideias, categorias e conceitos de Freire tivessem, paulatinamente e verdadeiramente, adentrado às escolas públicas brasileiras, como discutido pelas autoras:

“Novamente aqui vamos lembrar que se a educação fosse libertadora e crítica, se as ideias freireanas estivessem integradas às políticas educacionais brasileiras, se, de fato, fossem vivenciadas e colocadas em prática dentro de cada escola, haveria uma impossibilidade política e epistemológica de um professor afirmar que as ideias de Paulo Freire “são conhecimentos inúteis”, o “Brasil continua com dados horríveis na educação” e que o “país deve urgentemente obter conhecimentos sobre outras correntes de ensino” (Rosa; Oliveira; Paz, 2021, p. 137).

O fato é lastimável e revelam que professores brasileiros desconhecem as obras de Freire com acuidade, assim como os que a conhecem e a estudaram de forma fragmentada e frívola, uma leitura ausente de um método de estudo que possibilitasse uma apropriação do conhecimento com a radicalidade necessária, a partir de um método de estudo regular, sistemático e metódico acerca das categorias, conceitos, ideias e reflexões da teoria político-pedagógica freireana. No dizer de Freire (1996):

*“Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade de compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-la. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assume a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente”* (Freire, 1996, p.16). (grifos nossos).

A partir desta problemática, e comprometidos com uma formação docente em bases sólidas, é que os grupos de estudos e pesquisas “Paulo Freire”: *Formação Docente e Políticas Sociais* (PFDPS), *Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação Humana* (GEPSTUFAL) e *Estado, Políticas Sociais e Educação* (GEPE) elaboraram uma proposta de trabalho pedagógico baseada na *formação de si*, cujo objetivo consiste em socializar os contributos de Freire para uma formação pedagógica sólida e fundamentada nos conhecimentos freireanos vivenciados, escriturados e sistematizados. Para tanto, utilizamos como estratégia metodológica a *produção de glossários nos cursos de formação inicial de professores, especificamente nos cursos de pedagogia e licenciaturas diversas da Universidade Federal de Alagoas* (UFAL).

Elegemos as bases, os fundamentos e as aplicações do Método do Estudo Imanente, por compreendermos que este método é um gênero de estudo e análise voltado à produção de estudos e pesquisas bibliográficas, capaz de contribuir para a formação dos licenciandos, especialmente no que se refere à apropriação das principais ideias, categorias e conceitos freireanos de forma aprofundada, sistemática e escriturada.

Desta forma, o artigo apresentado compreende um relato de experiência, por meio do qual buscamos apresentar o registro de levar Paulo Freire para Universidade nos cursos de Pedagogia e licenciaturas diversas da UFAL. O projeto foi estruturado em duas etapas: a primeira delas foi elaborada pelos grupos supracitados, cujo propósito foi utilizar os fundamentos e aplicativos do Método do Estudo Imanente para produção de **glossários**, de modo a consolidar as categorias, ideias e conceitos freireanos. A segunda etapa está sendo desenvolvida com o grupo de pesquisa PPGE/RENOEN/Cátedra Paulo Freire – UFRPE, coordenado pela Phd Maria Marly de Oliveira, com a pesquisa “Levando Freire as escolas públicas em contextos populares”, desenvolvida pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, em articulação com a Universidade Federal de Alagoas. O recorte dessa pesquisa, no contexto de Alagoas, compreende: *Paulo Freire na esteira na academia: sequência didática interativa (SDI<sup>4</sup>) nos*

---

4 Ferramenta didático-metodológica que traz o nome de Sequência Didática Interativa (SDI) de autoria de Profa. Phd. Maria Marly Oliveira (2010). Trata-se de um recurso didático investigativo estritamente relacionado ao processo de ensino e aprendizagem e formação de professores, objetivando a melhoria da qualidade de ensino dos diferentes componentes curriculares na Educação Básica, Cursos de Graduação e de Pós-graduação. Metodologia aprovado pelo Programa de Apoio Educacional do Mercosul (PASEM). Com essa aprovação a SDI passou a constar no acervo de banco de dados do PASEM, como proposta inovadora para Formação de Professores.

*cursos de licenciatura da UFAL*. É importante frisar que a pesquisa está em andamento e será apresentada em outras publicações.

Para efeito deste artigo, iremos nos concentrar na apresentação da primeira etapa do projeto que compreende levar Freire para Universidade - a *Formação de si*. Assim, o artigo encontra-se estruturado em dois momentos: 1) Gênese do método do estudo e da escrita imanente: seus momentos e aplicativos; 2) Paulo Freire na Universidade Federal de Alagoas: construindo uma formação docente sólida a partir da obra “Pedagogia da Autonomia”, este último seguido das considerações finais.

### **Gênese do Método do Estudo e da Escrita Imanente: seus momentos e aplicativos**

Estudo Imanente e Método do Estudo Imanente são o mesmo ser. Mas dotado de escrita genuína e singular, que age no metabolismo da interioridade humana e neste agir desperta as potências latentes e libertárias que vivem e habitam os espaços vivos do corpo: a alma, a mente, a memória, a psiquê. Age profundamente e com uma contundência inaudita, mas age em silêncio, sem fazer barulho, sem estardalhaço. Os *polígrafos(as)* e mediadores do Estudo Imanente sentem os efeitos desta escrita com intensidade. Além de intervir na psiquê do corpo, ela opera almas, mentes e memórias. É terapêutica. E o faz no próprio corpo que a faz: o corpo inteiro dos(as) *polígrafos(as)* e dos(as) mediadores(as) do Método do Estudo Imanente<sup>5</sup>. Nomeamos esta escrita singular de *escrita libertária do Método do Estudo Imanente*. E é libertária porque se contrapõe à escrita bancária e/ou binária, estruturas típicas do sistema de ensino e da pedagogia bancária (Freire, 1996).

Começamos a trabalhar na criação desse método de estudo em 2011, para resolver um problema específico que enfrentávamos em sala de aula: *o analfabetismo acadêmico*<sup>6</sup>. Paula Carlino (2017), no livro *Escrever*,

5 Neste artigo, chamaremos os que fazem estudo bibliográfico com o Método do Estudo Imanente de mediadores do estudo imanente, mediadores do método do estudo imanente, mediadores da escrita libertária do Método do Estudo Imanente ou simplesmente mediadores. Os mediadores são homens e mulheres, jovens e adultos, inclusive idosos, livres e corajosos, de todas as classes, etnias e identidades, que lutam para transformar o estudo e a escrita imanente às suas vidas, como forma de existir, técnica de si, atividade humana sensível, o que os antigos nomeavam *askesis* e *cartase* (Bezerra, 2019b).

6 O Estudo Imanente e/ou Método do Estudo Imanente foi sistematizado pelo Prof. Dr. Ciro Bezerra, no âmbito do Grupo de estudos e pesquisa Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação Humana (GEPSTUFAL). Esse grupo e seus componentes ofereceram as bases para consolidação da metodologia. Há diversos livros, publicações e apresentação de trabalhos em

*ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*, indica algumas estratégias para enfrentá-lo e superá-lo. Mas esta iniciativa, que pretendia debelar um problema que nos parecia efêmero e pontual, acabou se transformando num projeto de política de intervenção nas escolas e nas universidades. Isso porque, na medida em que nos aprofundávamos no estudo da escrita libertária do estudo imanente, descobríamos que o fenômeno do analfabetismo acadêmico está relacionado aos problemas geohistóricos e estruturais do Sistema Público de Ensino Bancário no Brasil: ao *absenteísmo*, à *procrastinação* e à *evasão ou à negação de si à formação de si*.

Esse projeto se propôs a intervir no Sistema Público do Ensino Bancário, mediado pelo Método do Estudo Imanente, em duas escalas de estudo, nos espaços vivos das escolas estaduais e das universidades públicas: na escala coletiva do estudo e da escrita imanente e na escala pessoal do estudo e da escrita imanente. Integrar estas duas escalas de estudo, num processo pedagógico e contínuo, que provoque a formação de si foi, a princípio, o primeiro grande desafio do método. Mas já o conseguimos. No processo desta conquista, a grande dificuldade, em todas as experiências que vivenciamos, foi e é vencer a cultura bancária, que se materializa no absenteísmo e na procrastinação ao estudo regular e sistemático, dos estudantes e dos professores. Estes são problemas culturais e não pontuais. Não é problema pessoal dos estudantes e professores, tampouco problema de método de ensino ou problema pedagógico, curricular e de formação de professores.

Os grandes inimigos da escrita libertária do estudo imanente são, paradoxalmente, os próprios beneficiados: os professores e os estudantes, das escolas estaduais e das universidades públicas; são as lutas dos atores pedagógicos contra si mesmos, isto é, a cultura de si, que foi desenraizada, desencarnada e eliminada dos espaços vivos dos seus corpos — na alma, na mente, na memória, na psiquê — pela cultura bancária e capitalista a causa estrutural desses problemas. São, portanto, manifesta as vozes da consciência oprimida e do opressor que habita em nós, que se faz resistir às possibilidades de se fazer e constituir como estudioso/a, numa cultura que abomina o estudo. Resistir a vozes que querem nos amordaçar contra o ato de estudar de forma regular, sistemática e com metodologia, é, para nós, um ato revolucionário. Consolidar a construção de estudos sistemáticos por meios dos glossários foi uma das estratégias que estamos construindo e

---

que apresentam de forma sistemática os momentos do estudo imanente. Inclusive, o avanço dos estudos fez mudar de *Leitura Imanente* para estudo imanente, como apresentamos em produções nas referências bibliográficas.

buscando para superar as vozes opressoras que residem em nós (professores e estudantes), como a ideologia dominante, que nos fazem acreditar que não somos capazes de estudar de forma sistemática, metódica e com propósito.

A teoria e método do estudo imanente sugere que os professores e os estudantes se façam objeto de estudo; se sintam à vontade, motivados e comprometidos em estudarem-se a si mesmos(as), pois é imprescindível e necessário à formação de si que eles se ocupem consigo reflexivamente, o que ocorre quando se estuda de forma regular, sistemática e metódica. Então, que se comece a praticar a escrita libertária do Método do Estudo Imanente agora. Esta ocupação consigo, com a vida do corpo em formação, com a inteira formação de si, é uma forma de cuidar de si, cuidar da vida do corpo dos atores pedagógicos. Uma forma de se dedicar e de se empenhar em conhecer-se a si mesmo ou a si mesma, conhecer-se melhor e mais profundamente, como estudioso(a) e escritor(a). Esculpir-se com as próprias mãos, cérebros, mente e escrita, de si, em si e por si, forjando a sua humanidade, pela formação humana, como preconiza os gregos (Bezerra, 2019b).

Esta é uma das principais teses do Método do Estudo Imanente: o estudo regular, sistemático e metódico, que, com sua pedagogia e escrita singulares, é uma das poucas artes de viver ou atividades humanas sensíveis em que os humanos, em formação, têm possibilidade de, agindo artesanalmente em si, por si e para si, esculpirem a interioridade do corpo e a recriá-la. Nesta recriação de si, os humanos reinventam o seu ser no mundo, coexistindo com os outros, decompondo, recompondo e rescriturando. Eis a natureza da inteira formação de si, forjada pelo método do estudo imanente.

*Ele* provoca a transfiguração e a conversão das pessoas, em estudiosos(as) e escritores(as), despertando a própria vontade de se transfigurar e de se converter. A vontade própria, de estudar e de escrever, que vive muda, em silêncio, mas latente, no corpo dos atores pedagógicos, é despertada com a escrita libertária do método do estudo imanente. É feita reviver as potências latentes da interioridade humana que passam a atuar no próprio corpo e na própria alma, mente, memória e psique dos atores pedagógicos. Mas ela atua em concordância com a vontade e o desejo dos mediadores do Estudo Imanente e não de uma forma autocrática, vertical e autoritária. E o faz por meio das atividades ou momentos do Estudo Imanente e da Escrita Imanente à vida de si. É nestas atividades e

momentos que os atores pedagógicos, professores e estudantes, exercitam-se espiritualmente e fortalecem o governo de si contra o governo dos outros.

A formação de si é o horizonte do estudo imanente. Para conquistá-la as pessoas têm que assumir o estudo regular, sistemático e metódico como prioridade ontológica de suas ocupações. O que implica em ocupar-se consigo como estudioso(a), cuidar de si como estudioso(a) e conhecer-se como estudioso(a). Para tanto, é necessário converter o estudo em modo de vida. O método propõe quatro momentos ou atividades para as pessoas conquistarem e forjarem a formação de si: o *diálogo crítico-criativo*, o *mapa da geografia textual* (Decomposição da Geografia Textual dos trabalhos acadêmicos), a *interpretação compreensiva* e o *diário autoetnográfico*. Esses momentos, acionados em estudos bibliográficos de trabalhos acadêmicos e livros didáticos, são realizados nas escolas de educação básica (fundamental e médio) e nas universidades no ensino superior. Sua abrangência tem aplicabilidade em todas as etapas do ensino bancário, inclusive nos Programas de Pós-graduação *strictu sensu*: mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Essas atividades estão comprometidas com a ética das virtudes e estética da existência. A escrita que se realiza nos momentos do método do estudo imanente provoca uma intervenção radical na interioridade humana: na alma, na mente, na memória, na psique. Desencadeia um metabolismo e uma metamorfose na personalidade e na pessoalidade dos mediadores do estudo imanente. A nomeamos de escrita libertária do Estudo Imanente ou do Método do Estudo Imanente.

Para efeitos deste artigo, apresentaremos a vivência com dois momentos do método, que compreendem: a *Decomposição da Geografia Textual dos trabalhos acadêmicos* (livros, teses, dissertações, artigos) e livros didáticos em cartografias literárias – cartografias das unidades epistemológicas do texto e unidades significativas (cartografias e mapas das categorias, definição, ideias e conceitos e mapa das palavras desconhecidas). São exemplos de cartografias literárias da geografia textual a cartografia das *unidades significativas: categorias, conceitos, ideias e glossário*. Após esta recomposição e decomposição, elabora-se uma composição autoral. Isso é, fecha-se e guarda-se o caderno de estudo em que foram escriturados o diálogo crítico-criativo e as cartografias literárias do mapa da geografia textual do trabalho acadêmico e, sem consulta, elabora-se um trabalho acadêmico, contendo introdução, desenvolvimento e conclusão. Este

momento do estudo imanente é nomeado de Elaboração Autoral da Geografia Textual ou *Interpretação Compreensiva*.

### **Paulo Freire na Universidade Federal de Alagoas: construindo uma formação docente sólida a partir da obra *Pedagogia da Autonomia***

Para dar conta do objetivo proposto, que consiste socializar os contributos da Pedagogia freireana mediados pela obra a “Pedagogia da Autonomia”, nos cursos de graduação da Universidade Federal de Alagoas a partir do Método do Estudo Imanente, elegemos seis cursos de licenciaturas: Pedagogia, Letras Inglês, Letras Português e Espanhol, Educação Física e Matemática. Essas turmas compreendem os cursos de licenciatura em que as autoras trabalham por meio do componente curricular GETE (Gestão da Educação e do Trabalho Escolar). Nessa esteira, trabalhamos construindo os glossários desde o ano de 2023 de forma sistemática. Até o presente momento, contabilizamos a elaboração de mais de 250 glossários, contudo, o que apresentaremos aqui, dado o limite do artigo, é apenas um exemplo dos glossários que os professores em formação inicial estão produzindo, assim como se apropriando das categorias, conceitos e ideias freirenas, construindo, com isso, um arcabouço teórico fundamentado nos principais conceitos de Freire.

Didaticamente, como parte da atividade avaliativa, cada licenciando foi incumbido de elaborar um **glossário** baseado na obra *Pedagogia da Autonomia*, de Freire. A escolha dessa obra justificou-se por ser uma obra que dialoga com a questão das exigências que todo professor deveria ter no seu quer-fazer docente. Para tanto, elegemos dois momentos do Método do Estudo Imanente, que compreendem:

- *A Decomposição da Geografia Textual dos trabalhos acadêmicos* (livros, teses, dissertações, artigos) e livros didáticos em cartografias literárias – cartografias das unidades epistemológicas do texto e unidades significativas (cartografias das categorias, definição, ideias e conceitos e mapa das palavras desconhecidas), assim como

A interpretação compreensiva. Nesse percurso, os licenciandos foram orientados a proceder da seguinte maneira:

- *Leia com atenção o texto*, buscando apreender as principais ideias, conceitos e categorias discutidas pelo autor;

- *Anote e registre as principais ideias, conceitos e categorias no quadro, sempre apontando a indicação da página que retirou as informações. Você deve registrar o conceito do autor de forma literal;*
- *Nas considerações finais, denominada análise compreensiva, você deve indicar a sua compreensão acerca do que leu e registrou, fazendo inferências, críticas, elogios com autoria do que compreendeu do texto e suas repercussões em sua formação.*

Para fins de socialização, apresentaremos apenas dois momentos do Método do Estudo Imanente: a elaboração da decomposição com o glossário das categorias, ideias e conceitos, e a interpretação compreensiva. Dessa forma, apresentaremos um glossário e duas interpretações compreensivas elaboradas pelos licenciandos dos cursos de graduação.

Quadro 1 - Decomposição – Glossário 1: construindo categorias e conceitos – Ensinar não é transferir conhecimento

| Referência: FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Categorias                                                                                                                | Conceitos de Paulo Freire                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Ensinar                                                                                                                   | <p>“Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (p.12)</p> <p>“Ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (p. 13)</p> <p>“Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (p. 12)</p> <p>“[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 24)</p> <p>“[...] ensinar é algo mais que um verbo transitivo relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (p. 25-26)</p> <p>“Não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar” (p. 45)</p> <p>“É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido” (p. 47)</p> <p>“Não é transferir inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido” (p. 45)</p> <p>“Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (p. 50)</p> <p>“Ensinar exige querer bem aos educandos” (p. 52)</p> |

|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ciclo Gnosiológico</b>                 | <p><b>“Ensinar, aprender e pesquisar</b> 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” (p. 14, grifos nossos).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Conscientização</b>                    | <p>“A conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado” (p. 23)</p> <p>“A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (p. 24)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Críticidade</b>                        | <p>“Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão” (p. 15)</p> <p>“Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (p. 15)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Autonomia/autônomo</b>                 | <p>“[...] o que devo ter por mim mesmo” (p. 25)</p> <p>“É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida” (p. 36)</p> <p>“A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (p. 41)</p> <p>“A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (p. 41)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Curiosidade ingênua/epistemológica</b> | <p>“Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica” (p. 15)</p> <p>“A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (p.15)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Ideologia / Ideologia fatalista</b>    | <p>“A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social [...]” (p. 11)</p> <p>“[...] tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes” (p. 47)</p> <p>“[...] nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder” (p. 47)</p> <p>“A ideologia fatalista do discurso e da política neoliberais de que venho falando é um momento daquela desvalia acima referida dos interesses humanos em relação aos do mercado” (p. 63)</p> |

|                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pedagogia – Autonomia</b> | <p>Paulo Freire encara a pedagogia voltada à ética, respeitando a dignidade e a autonomia de cada estudante, visto que ele também faz parte da <i>produção do saber</i>. Para o autor: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 35)</p> <p>“Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (p. 35)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Formador – Docente</b>    | <p>Destaca-se que o <i>formador</i> vai além de um transferidor de conteúdos, ele é o responsável por se colocar no papel de aprender com seu educando e vice-versa. Logo: “[...] quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma -se e forma ao ser formado” (p. 12)</p> <p>“[...] o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 12)</p> <p>“Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis” (p. 14)</p> <p>“A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (p. 21)</p> <p>“O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem” (p. 26)</p> <p>“[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem” (p. 52)</p> |

Fonte: elaboração a partir dos Glossários dos estudantes das diversas licenciaturas (2025).

Quadro 2 - Decomposição – Glossário 2: construindo categorias e conceitos –  
Dimensões da prática educativo-crítica

|                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Prática educativo-crítica</b></p>  | <p>“[...] devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente” (p. 11)</p> <p>“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 22)</p> <p>“Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica” (p. 38)</p> <p>“Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos” (p. 38)</p> <p>“Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série e virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando” (p. 38)</p> |
| <p><b>Curiosidade ingênuo</b></p>        | <p>“Curiosidade crescente [...] sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (p.13)</p> <p>Em outras palavras, a curiosidade epistemológica diz respeito ao interesse gerado no educando à medida que se constrói um conhecimento, dessa maneira, tornando-se dependente dessa <i>curiosidade crescente</i> caracterizada pela <i>sede do saber</i>.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p><b>Curiosidade epistemológica</b></p> | <p>“A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também. O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-lo aos demais” (p. 51-52)</p> <p>“A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar” (p. 52)</p> <p>“O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade” (p. 53)</p>                                                                                                                                                                                       |

|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Docência/discência</b>                  | <p>Reflete o conceito de <i>do-docência</i> caracterizado pela relação educador-aprendiz onde se tem o <i>conhecimento já existente</i> e o <i>conhecimento não existente</i>.</p> <p>Dessa forma, esse ciclo pode ser visto quando Freire expõe que: “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 aprende ensina ao aprender” (p. 12).</p>             |
| <b>Rigorosidade metódica</b>               | <p>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 ‘do-discência’ – docência- discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico” (p. 15)</p> <p>“[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico” (p. 41)</p>                                    |
|                                            | <p>“Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p. 14)</p> |
| <b>Ensino bancário – Educador bancário</b> | <p>“Deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (p. 13)</p> <p>“Transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo” (p. 14)</p> <p>Condição na qual o docente se compromete apenas em transferir o conteúdo, desprezando as vivências presentes em cada estudante em uma sala de aula.</p> <p>“Repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes” (p. 14).</p>                                                                                                                                 |

|                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Pensar certo –<br/>Pensar errado</b></p> | <p>Pensar errado: intelectual memorizador</p> <p>“Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto” (p. 14-15)</p> <p>“Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, rotundo desacerto” (p. 19)</p> <p>Pensar certo: educador com criticidade</p> <p>“Uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de beleza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo” (p. 15)</p> <p>“O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade” (p. 15)</p> <p>“Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade” (p. 16)</p> <p>“Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente” (p. 16)</p> <p>“Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (p. 19)</p> <p>“O clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando do seu oponente não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a razão mesma da discordância” (p. 20)</p> |
| <p><b>Relação ingenuidade-criticidade</b></p>  | <p>“A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão” (p. 17)</p> <p>“A curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica” (p. 17)</p> <p>Freire diz que não há uma ruptura entre criticidade e ingenuidade, mas sim, uma superação.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Politicidade da educação</b>   | <p>“É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de ‘endereço-se’ até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação” (p. 68-69)</p> <p>“A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente” (p. 69)</p> <p>“[...] a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” (p. 41)</p> <p>“Especificamente humana e educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente” (p. 42)</p> <p>“É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivo, que se acha o que venho chamando politicidade da educação” (p. 68-69)</p> <p>“A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente” (p. 69)</p> |
| <b>Assunção – Assumir</b>         | <p>“O verbo assumir é um verbo transitivo e que pode ter como objeto o próprio sujeito que assim se assume” (p. 23)</p> <p>“Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: Uma das tarefas mais importantes da prática educativo- crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (p. 23)</p> <p>“A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.” (p. 23-24).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Perspectiva progressista</b>   | <p>“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 27)</p> <p>“Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador” (p. 42)</p> <p>“O educador progressista precisa estar convencido como de suas conseqüências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana” (p. 91)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Inacabamento do ser humano</b> | <p>“O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” (p. 29)</p> <p>“É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança” (p. 34)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Suporte</b>    | <p>“O suporte é o espaço, restrito ou alongado, que o animal se prende ‘afetivamente’ tanto quanto para, resistir; e o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que, treinado, adestrado, ‘aprende’ a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se nutri tempo de dependência dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas” (p. 29)</p> <p>“No suporte, os comportamentos dos indivíduos têm sua explicação muito mais na espécie a que pertencem os indivíduo do que neles mesmos. Falta-lhes liberdade de opção” (p. 29)</p> |
| <b>Existência</b> | <p>“A invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida, a ‘espiritualização’ do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeitar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos” (p. 29-30)</p>                                                                                                                                                                                                                                              |

Quadro 3 - Decomposição – Glossário 3: construindo categorias e conceitos – Compreensão do mundo – condicionalidades e transformação

|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ser condicionado – Ser determinado</b> | <p>“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (p. 31)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Concepção de mundo</b>                 | <p>“A consciência do mundo e a consciência de si inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (p. 33)</p> <p>“[...] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem história, sem por ela ser feito, sem cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo [...] não é possível” (p. 34)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Bom senso</b>                          | <p>“Antes, por exemplo, de qualquer reflexão mais detida e rigorosa é o meu bom senso que me diz ser tão negativo, do ponto de vista de minha tarefa docente, o formalismo insensível que me faz recusar o trabalho de um aluno por perca de prazo [...]” (p. 36)</p> <p>“É o meu bom senso que me adverte de 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” (p. 36)</p> <p>“O exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos” (p. 37).</p> |

|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ética</b>                    | <p>“A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética” (p. 38)</p> <p>“Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, a prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante” (p. 36)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Esperança – Desesperança</b> | <p>“A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabado, primeiro o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é a negação da esperança” (p. 43)</p> <p>“A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto” (p. 43)</p> <p>“[...] a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança” (p. 43)</p> <p>“A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo” (p. 43)</p> |
| <b>Posicionamento</b>           | <p>“Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção desde direito por parte dos educandos” (p. 42)</p>                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Rebeldia</b>                 | <p>“Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de superação, no fundo, o nosso sonho” (p. 47)</p>                                                                                                                                          |
| <b>Autoritarismo</b>            | <p>“O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre a autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade” (p. 54)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Autoridade docente democrática</b> | <p>“É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno e aluna que, em grande parte, me preparo para assumir e refazer o exercício de minha autoridade de professor” (p. 55)</p> <p>“Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vem sendo exposto ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina” (p. 55)</p> <p>“A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto da vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido” (p. 70)</p> |
| <b>Autoridade democrática</b>         | <p>“A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina jamais minimiza a liberdade” (p. 57)</p> <p>“A autoridade coerentemente democrática, mais ainda, que reconhece a eticidade de nossa presença, a das mulheres e dos homens, no mundo, reconhece, também e necessariamente, que não se vive a eticidade sem liberdade e não se tem liberdade sem risco” (p. 57)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Autoridade mandonista</b>          | <p>“A autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se” (p. 57)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Prática docente</b>                | <p>É profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão (p. 27)</p> <p>A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética (p. 27)</p> <p>O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito e ser (p. 27)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Educação</b>                       | <p>“A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (p. 61)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Escutar – Auto-anulação</b>        | <p>“Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação” (p. 75)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

|                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Miopia Freireana</b> | <p>“A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida” (p. 79)</p> <p>“A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neo- liberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século” (p. 79)</p>                                                                                                                                                                                           |
| <b>Globalização</b>     | <p>“O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optarmos, na verdade, por um mundo de gente” (p. 80)</p> <p>“O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, de medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História” (p. 80)</p> <p>“O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca” (p. 80)</p> |

Fonte: elaboração a partir dos Glossários dos estudantes das diversas licenciaturas (2025).

## **Análise interpretativa do livro *Pedagogia da Autonomia* (licenciando 1)**

Em uma perspectiva particular, Paulo Freire traz uma abordagem essencial para a prática educativa. Com isto, queremos destacar que a visão anterior aos estudos de Freire remetem um posicionamento *cego*, o qual impede um trabalho eficaz na docência.

A partir do momento em que nos permitimos compreender a visão freireana, passamos a enxergar erros graves cometidos na docência, estes, que são considerados normais, existindo até a atualidade. Freire destaca pontos de como deve ser efetuado o papel do professor em sala de aula, que, quem teve a infeliz oportunidade de vivenciar uma prática educativa com um *professor errante*, consegue perceber o quanto de autonomia, liberdade e criatividade foram desconsiderados. Logo, é com esses estudos que é possível destacar a gravidade de tais ações. Quando Paulo Freire deixa claro que ensinar não é apenas transferir conhecimento, que ensinar exige uma escuta, exige priorizar o que cada estudante tem a compartilhar, ele está incentivando o avanço da sociedade; afinal, é através do ensino que há uma mudança significativa para a melhoria do país. A educação coerente

assume o papel de oportunizar cidadãos, promover uma boa qualidade de vida, acabar com o índice de analfabetismo, desempregos, entre outros.

Com isso, destacamos mais uma vez que o trabalho de Paulo Freire possibilitou uma ajuda inexplicável para um aprimoramento social. Torçamos para que, com o passar do tempo, mais docentes adotem essa mesma perspectiva, pois, certamente, o professor progressista, do *pensar certo*, nunca será esquecido; é possível dizer que um educador quando faz um papel único e correto marcará a vida do educando para sempre.

Finalizando, deixamos aqui uma fala marcante de Paulo Freire (2004):

“Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar” (Freire, 2004, p. 64).

O professor deve sempre estar em busca do conhecimento, pesquisando, sendo um pesquisador, uma vez que, como sabemos, os conhecimentos de hoje podem se aprimorar, modificar-se, o educador deve cultivar uma curiosidade crítica rigorosa e persistente, sempre buscando promover o pensamento crítico dos alunos, estudar e se aperfeiçoar. Ele precisa acreditar que é possível alcançar esse objetivo em suas aulas, o que, por sua vez, ajudará a despertar a criticidade dos estudantes. Entender também que se deve respeitar os saberes já apreendidos pelos educandos, pois eles já vêm com uma bagagem de conhecimentos do mundo em que vivem.

Logo, cabe ao professor respeitar o novo e não discriminar as diferenças, além de refletir sobre sua prática docente e ter conhecimento da identidade cultural dos alunos, uma vez que cada indivíduo tem sua forma de agir e pensar diante seu ambiente de convívio social. Além disso, é fundamental ter em mente que tudo está em constante mudança, inclusive o conhecimento. O tempo não para, e nunca teremos a totalidade do saber. Esse é o entendimento do “inacabado”. Devemos reconhecer que somos condicionados pela nossa realidade, mas também que podemos superar essas condições por meio do conhecimento. A luta pelos nossos direitos

começa com a compreensão da realidade, com a certeza de que é possível transformá-la.

## **Análise interpretativa do livro *Pedagogia da Autonomia* (licenciando 2)**

O autor apresenta uma série de categorias que enriquecem o conhecimento e agregam valor à formação acadêmica, especialmente para os licenciandos, pois esse conteúdo é essencial na formação docente. Ao ser exposto a essas ideias, o estudante dificilmente manterá as mesmas percepções sobre o mundo, a sociedade e a educação. Freire, em sua obra, destaca a importância da compreensão do professor, define o verdadeiro sentido de educar e reforça que o aluno não deve ser visto como um mero receptáculo de informações. O professor, por sua vez, não deve se colocar como a figura central da sala de aula nem se ver como o detentor de todas as verdades. Sua função é estimular a interação dos alunos, incentivando-os a serem protagonistas de suas próprias dúvidas e a buscar ativamente as respostas.

Na prática da formação docente, é fundamental que o aprendiz de educador desperte, de maneira consciente, para o fato de que é indispensável o pensar certo, e que este dito pensar certo não é simplesmente um presente do universo e nem muito menos algo que alguém encontrará nos manuais de docentes enquanto algo escrito por estudiosos acerca de domínio de poder; pelo contrário, visto que o pensar certo nada mais é que o desenvolvimento do próprio aprendiz que, antes ingênuo, supera suas dificuldades, desvenda suas curiosidades em conjunto com seu professor, que conscientemente dá suporte para contribuição do avanço no crescimento e desenvolvimento do ser único e individual que é cada aluno, com suas necessidade e prioridades singulares.

Portanto, na obra de Paulo Freire aqui estudada (*Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*), a educação tem como objetivo formar seres pensantes capazes de atuar positivamente na mudança de sua própria realidade e do mundo, exercendo seus direitos e deveres, partindo de um princípio de construção de saberes adquiridos através de uma boa convivência e liberdade de expressão, para expor seus pensamentos e ideias sem que, com isto, o professor perca a autoridade que também faz parte do papel que ocupa, sem causar desconforto ou até mesmo desrespeito. É o ensinar com amor, é saber escutar pacientemente o

outro e poder desenvolver um diálogo crítico e construtivo através do que foi dito, sendo, assim, transformador em sua fala de educador.

## Considerações finais

A ideia de trabalhar com os escritos de Paulo Freire articulada com o estudo imanente e por meio da elaboração de glossários é uma das estratégias que construímos com o intuito de incentivar a educação libertária e superar a cultura opressora.

O estudo imanente propõe uma relação de leitura e análise que parte da interioridade do texto, buscando compreender seus conceitos fundamentais, sua lógica interna e as contradições que o atravessam. Trata-se de uma abordagem que exige atenção, escuta ativa e sensibilidade epistemológica, pois não se limita à interpretação superficial ou à aplicação imediata de ideias. Ao contrário, pressupõe um mergulho crítico no conteúdo, respeitando sua densidade teórica e permitindo que o leitor se aproprie verdadeiramente dos saberes em questão.

Essa perspectiva se conecta de forma profunda com os princípios da pedagogia freireana. Para Paulo Freire, a educação deve ser um ato de libertação, e não de domesticação. Ele nos ensina que o conhecimento não pode ser “depositado” nos educandos como num modelo bancário; ele deve ser construído a partir do diálogo, da problematização da realidade e da valorização dos saberes prévios dos sujeitos. Nesse processo, a autonomia se constrói à medida que os aprendizes se reconhecem como protagonistas do próprio conhecimento, capazes de pensar criticamente, de questionar o mundo e de agir sobre ele.

O estudo imanente, nesse sentido, não é apenas um método de leitura – é um exercício de formação ética, política e intelectual. Ele convida os sujeitos a não aceitarem as ideias de forma passiva, mas a reconstruí-las com base em sua própria experiência e compreensão. Ao fazer isso, fortalece a autonomia intelectual e contribui para a constituição de sujeitos conscientes de seu papel no mundo.

A obra de Paulo Freire é, portanto, um marco essencial para pensar essa formação emancipadora. Seus escritos, especialmente *Pedagogia do Oprimido*, *Educação como Prática da Liberdade* e *Pedagogia da Esperança*, iluminam o caminho de uma educação voltada para a dignidade humana, para a justiça social e para a construção de um mundo mais ético e solidário. Freire insiste na necessidade de “esperançar”, ou seja, de acreditar

na possibilidade de transformação por meio da educação, desde que esta seja dialógica, crítica e amorosa.

Em articulação com o estudo imanente, a pedagogia freiriana potencializa a construção de sujeitos autônomos, uma vez que ambos reconhecem o saber como processo dinâmico, criativo e situado. O estudante deixa de ser um mero receptor de conteúdos e passa a ser um intérprete do mundo, um ser em permanente processo de inacabamento e superação.

A importância do estudo imanente e da obra de Paulo Freire reside na possibilidade de romper com práticas educativas autoritárias e reprodutoras, abrindo espaço para uma educação crítica, transformadora e humanizadora. Formar sujeitos autônomos é formar cidadãos capazes de pensar por si mesmos, de dialogar com o outro, de intervir na realidade e de construir coletivamente um futuro mais justo e igualitário. É nesse horizonte que a pedagogia freireana e o estudo imanente se encontram e se fortalecem.

Refletir sobre a presença de Paulo Freire na universidade e, mais especificamente, sobre as contribuições do método do estudo imanente para a formação docente, é afirmar a potência de uma pedagogia que não separa o saber da vida, nem o ensino da escuta, da crítica e da construção coletiva do conhecimento. O estudo imanente, ao propor uma leitura crítica e dialógica da realidade, alinha-se profundamente com os princípios freireanos de uma educação libertadora, comprometida com a transformação social e com a dignidade humana.

Nesse sentido, destacar a centralidade do método do estudo imanente na formação de professores é reconhecer que formar docentes não pode se restringir à mera aquisição de competências técnicas ou conteúdos descontextualizados. É preciso formar sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a justiça social, capazes de ler o mundo antes mesmo de ensinar a ler a palavra. O diálogo entre Freire e o estudo imanente oferece caminhos férteis para que a universidade se constitua como espaço de resistência, de produção de saberes enraizados na realidade concreta e de fortalecimento da autonomia dos futuros educadores.

Além do mais, pensar a formação de sujeitos autônomos no contexto da educação contemporânea é, necessariamente, revisitar as contribuições teóricas e metodológicas de Paulo Freire, cuja obra permanece profundamente atual e provocadora. Ao mesmo tempo, é fundamental reconhecer o estudo imanente como uma estratégia potente

para o desenvolvimento de uma consciência crítica, capaz de ultrapassar a mera reprodução de conteúdos e de possibilitar a leitura do mundo em sua complexidade e historicidade.

Portanto, afirmar Paulo Freire na universidade é insistir na urgência de uma formação docente sólida, que ultrapasse os limites da racionalidade instrumental e que valorize a práxis como categoria fundante da educação. É manter viva a esperança de que a universidade pública possa ser, efetivamente, um território de liberdade, de construção coletiva e de compromisso com os sujeitos historicamente silenciados. E, sobretudo, é reconhecer que o legado de Freire permanece atual e necessário frente aos desafios da educação contemporânea.

## Referências

BEZERRA, C. **Sociologia do Trabalho Pedagógico & Formação Humana**: crítica à economia política do trabalho pedagógico. Maceió: Grafmarques, 2019a, Volume I.

BEZERRA, C. **Estudo & Virtude**: formação de si no mundo com os outros e as contradições na educação Brasileira. Maceió: Grafmarques, 2019b. Volume II.

BEZERRA, C. **Professores desacorrentados na cé(lu)la de aula**. Maceió: Edufal, 2019c.

CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade**: Uma introdução à alfabetização acadêmica. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

ROSA, G.; OLIVEIRA, M.; PAZ, S. R. Contribuições políticas e pedagógicas do

Legado de Paulo Freire para a educação. *In*: OLIVEIRA, M. M. **Formação continuada de professores**: dialogando com Paulo Freire [recurso eletrônico] (Organizadora). – Recife: Edupe, 2021. 321 p. E’book PDF. (Série Formação de Professores – UFRPE/ PPGEC, v. 5).



## FORMAÇÃO DOCENTE E PEDAGOGIA DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: O QUE SABEMOS E ENXERGAMOS NOS DISTRADORES DE UM ITEM

Renato Duarte Gomes<sup>1</sup>

Maria Marly de Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** Diante do cenário das salas de aulas e das fortes tendências educacionais, a busca por estratégias e alternativas pedagógicas para ensinar e aprender a resolver problemas no Ensino de Matemática tem sido alvo de estudo por muitos pesquisadores e professores da Educação Básica. A presente pesquisa, buscou compreender as potencialidades que os distratores revelam para a intervenção pedagógica do professor no Ensino de Matemática. Atentando aos saberes, a formação e as práticas pedagógicas dos professores de Matemática, as bases teóricas das reflexões desta pesquisa corroboram com os estudos de FREIRE (1991; 2002); NÓVOA (2019; 2022); SILVA e FERREIRA (2020), dentre outros. A partir da pesquisa em tela, vislumbrou-se as potencialidades e as ricas experiências para a formação dos professores com um percurso metodológico mais dinâmico e colaborativo a partir da exploração e análise da resolução de itens de avaliações externas, enxergando e apreciando pedagogicamente os métodos, as estratégias e as respostas construídas pelos estudantes. Para a coleta e análise de dados, realizamos uma Oficina realizada com professores pedagogos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com uma duração de quatro horas. A Oficina propôs aos professores participantes um resgate aos métodos e estratégias de resolução recomendados no eixo de Números e Operações do 5º Ano do Ensino Fundamental. Os resultados encontrados apontaram fortemente a relação distratores de um item com o nível de aprendizagem e as dificuldades dos estudantes no Ensino de Matemática. Dessa forma, constatamos a significativa relação do distrator para intervenção e olhares docentes quanto ao nível de aprendizagem de cada estudante em sala de aula, fortalecendo assim a prática pedagógica do professor e sua intervenção didática no ensino e aprendizagem de Matemática.

- 1 Doutorando em Ensino pelo RENOEN – polo UFRPE. Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM – UEPB. Secretário de Educação, Esportes e Tecnologia de Belo Jardim – PE. almo\_renato@hotmail.com
- 2 PhD em Educação (Sherbrooke-Canada). Professora Sênior e do quadro permanente da RENOEN/UFRPE, E-mail: marlyolivier13@gmail.com

## Introdução

Um crescente e importante desdobramento da Educação no atual cenário educacional, tem sido observado por meio de investigações que discutem e aproximam o ensino e a aprendizagem em Matemática por caracterizar-se como uma práxis que envolve além do domínio do conteúdo matemático, o domínio de ideias e processos pedagógicos relativos a transmissão e/ou a apropriação/construção do saber matemático.

A presente pesquisa, buscou compreender as potencialidades que os distratores revelam para a intervenção pedagógica do professor no Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à luz da Pedagogia da resolução de problemas. A partir da pesquisa em tela, vislumbrou-se as potencialidades e as ricas experiências para a formação dos professores com um percurso metodológico mais dinâmico e colaborativo a partir da exploração e análise da resolução de problemas/itens de avaliações externas, enxergando e apreciando pedagogicamente os métodos, as estratégias e as respostas construídas pelos estudantes.

Para a coleta e análise de dados, realizamos uma Oficina realizada com doze professores pedagogos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com uma duração de quatro horas. Os resultados encontrados apontaram fortemente a relação distratores de um item com o nível de aprendizagem e as dificuldades dos estudantes no Ensino de Matemática. Dessa forma, constatamos a significativa relação e conexão da Pedagogia da resolução de problemas (PRP) para intervenção e olhares docentes quanto ao nível de aprendizagem de cada estudante em sala de aula, fortalecendo assim a prática pedagógica do professor e sua intenção didática no ensino e aprendizagem de Matemática.

## Teorizando nossa pesquisa

O referencial teórico, aqui apresentado, traz em seu arcabouço uma nova percepção de uma Educação Matemática, uma Matemática Freireana, pautada no diálogo igualitário, no olhar problematizador, na conscientização educativa e na construção emancipatória dos conhecimentos. Atentando aos saberes, a formação e as práticas pedagógicas dos professores de Matemática, as bases teóricas das reflexões desta pesquisa corroboram com os estudos de Freire (1991; 2002); Silva e Ferreira (2020), dentre outros.

Acredita-se que, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, hão de ser sistematizadas possibilidades para o processo de Formação Continuada para os professores vislumbro o desenvolvimento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem de Matemática, favorecendo a apropriação e compreensão dos significados e características de conceitos relativos ao ensino dos conteúdos matemáticos para que sejam efetivamente significativos e construídos.

Para estudar e analisar esse processo, buscamos trabalhar a Educação Matemática da Pedagogia da resolução de problemas (PRP) conectando suas potencialidades com a essência freireana da sala de aula, haja vista que é uma prática que possui em sua essência o diálogo e a composição colaborativa, que consolidará os conceitos e habilidades construídas no coletivo.

### **A formação continuada do professor de matemática**

Face aos inúmeros desafios da contemporaneidade e aos problemas emergentes da Educação, é percebido que o desenvolvimento do professor tem se completado com a formação continuada. Esse trabalho formativo tem conectado o professor aos seus saberes enquanto profissional da Educação e sujeito protagonista do processo de ensino.

Cabe aqui destacar que a formação continuada do professor tem possibilitado reflexões pautadas em mudanças de hábitos, fazeres e saberes na prática pedagógica dos professores. Freire (1991) aponta que “ninguém nasce educador, a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (Freire, 1991, p. 58).

Para Nóvoa (2019), a formação continuada é um dos espaços mais importantes para promover uma construção pedagógica em equipe e uma reflexão conjunta da realidade partilhada de cada sala de aula. Partindo desse ponto de vista, a formação continuada do professor de Matemática tem assumido um espaço de estudo, reflexão da prática e desenvolvimento profissional não apenas no âmbito educacional, e também no contexto social.

A formação do professor de Matemática tem constituído novos campos de ação e investigação, revelando-se de grande importância para o futuro das sociedades, num cenário de constantes mudanças do ser humano no desenvolvimento de seus projetos de natureza pessoal, social e profissional.

De acordo com Freire (2002), “o de que se precisa é que, em sua formação, o professor se perceba e se assume, professor como pesquisador”. Para o mesmo autor (2002, p. 43) “na formação, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Na prática diária do professor é importante que o mesmo enxergue que os estudantes possuem conhecimentos extraescolares e que as aprendizagens ocorrem e acontecem dentro e fora da escola e que os elementos do seu entorno são imprescindíveis para o sucessor escolar do estudante, da turma e da escola.

## **A Pedagogia da resolução de problemas**

Resolver problemas é uma prática muito comum no ensino de Matemática para os estudantes em qualquer etapa e/ou modalidade de ensino. Existem várias estratégias e procedimentos para encontrar a(s) solução(ões) para um problema proposto. Mas, infelizmente, algumas abordagens docentes no ensino de Matemática tem provocado alguns obstáculos epistemológicos nos estudantes, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa direção, percebemos o quanto à formação continuada dos professores se faz necessário para contribuir na e para a prática docente atentando para a *[re]*construção do conhecimento matemático.

Para aclarar a compreensão do que chamamos de Pedagogia da resolução de problemas, inicialmente tomamos como referência a definição de Pedagogia, conforme afirma Libâneo (2001):

“Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas”. (Libâneo, 2001, p. 6)

Em síntese, pode-se dizer que Pedagogia é um conjunto de estratégias, métodos e alternativas de ensino, objetivando compreender a Educação, acompanhando e conduzindo assuntos educacionais para crianças e jovens. Já a resolução de problemas é “considerada o ‘coração’ da atividade matemática.

Para Allevato e Onuchic (2021, p. 40) “a resolução de problemas tem sido a força propulsora para construção de novos conhecimentos e, reciprocamente, novos conhecimentos proporcionam a proposição e

resolução de intrigantes e importantes problemas”. Diante das definições acima apresentadas e aproximando os saberes e olhares freireanos, chamamos de Pedagogia da resolução de problemas o percurso metodológico acompanhado de estratégias pedagógicas pensadas e estruturadas para a aprendizagem matemática dos estudantes.

Essa definição surge do interesse em contribuir com as salas de aula de Matemática e em especial, com o trabalho pedagógico dos professores pedagogos dos Anos Iniciais do ensino Fundamental. Compreender o ensino e a aprendizagem matemática proposta pela PRP, configura-se na perspectiva freireana, valorizando o diálogo igualitário, o olhar problematizador, a conscientização educacional, e a construção emancipatória de novos conhecimentos.

A PRP pressupõe auxiliar e conduzir os estudantes a compreender conceitos matemáticos, acompanhar os processos e as alternativas pedagógicas e operatórias necessárias dentro do trabalho matemático realizado em cada aula ou eixo temático. Araújo (2014) aponta a resolução de problemas como um processo que traz importantes e significativas contribuições para o ensino, uma vez que possibilita que o estudante desenvolva seu pensamento matemático de maneira diferenciada, e não apenas com atividades rotineiras.

Clement e Terrazan (2011, p. 88) afirmam que “as atividades de resolução de problemas devem propiciar aos alunos o desenvolvimento de uma aprendizagem que lhes permita não apenas resolver problemas escolares, mas também problemas cotidianos”. Ou seja, os problemas levados à sala de aula, não devem distanciar-se da realidade de mundo destes sujeitos, como sugestão, aconselha-se que o professor formule problemas com base no cotidiano da comunidade e/ou bairro que esses estudantes convivem.

Para que haja uma efetiva aprendizagem matemática segundo a proposição da PRP, os conceitos são formalizados e construídos no percurso metodológico. Inicialmente propõe-se o estudo e a seleção de problemas a serem trabalhados e explorados pelo professor. O planejamento dos problemas estabelece o caminho que o mesmo seguirá na condução do conteúdo e/ou habilidade a ser desenvolvida na aula.

Para introduzir a aula propriamente dita, caberá o professor organizar sua sala de aula em pequenos grupos e aplicar o mesmo problema para que todos realizem uma leitura individual, seguida de uma leitura coletiva do problema proposto. As leituras individuais apontarão o caminho que cada

estudante inicialmente tomará para buscar sua estratégia ou alternativa para resolução.

Passada a leitura coletiva, e direcionado a resolução aos grupos, poderemos conduzir e refletir dentro do processo de ensino, o diálogo entre os participantes, a tomada de decisão e as diversas possibilidades para resolver o problema apresentado na aula. Nesse momento percebemos a autonomia/liberdade de cada estudante na construção do seu pensamento articulado de forma individual ou coletiva.

Finalizada a resolução de cada grupo, é solicitado a socialização das resoluções de cada grupo, ora apresentados por um representante de cada grupo. Nessa etapa, objetiva-se analisar os métodos, estratégias e alternativas que os grupos socializaram. Aqui estará o divisor de águas da PRP. Na socialização, não enxergamos o caminho preciso que aponte a solução correta. Nesse momento de socialização, cabe destacar algumas inquietudes postas diante de muitos professores em suas salas de aula, a saber “o que fazer com o erro do estudante.

Enxergar possibilidades diante das habilidades ainda não construídas, acentuam perspectivas de compreender no processo de ensino, a avaliação como aprendizagem no ensino de Matemática. No tocante a essa visão, vale salientar sobre qual perspectiva está pautado o planejamento do professor quando o mesmo se depara com as dificuldades e os erros apresentados pelos estudantes em sala de aula? Refletir sobre o que fazer com os erros e as dificuldades dos estudantes cabe uma discussão propositiva para intervenção pedagógica, fortalecimento da prática docente e novas oportunidades de *[re]*construir aprendizagens matemáticas.

Para Bertoni (2000), afirma que a superação do erro tem uma participação significativa do professor, pois é ele quem encontrará novas formas que proporcionem ao aluno atuar sobre suas ações e erros. Diante desse cenário, acredita-se que é pertinente a realização de investigações que contemplem diferentes abordagens, estratégias pedagógicas, contextos e materiais direcionados ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa etapa, a PRP acentua novos olhares para a sala de aula conduzindo no processo de ensino e aprendizagem, a tomada de medidas que promovam um olhar problematizador no sentido de acompanhar o que este estudante precisa (o que falta para) alcançar o resultado esperado, promovendo no coletivo uma conscientização educativa. Esta consciência

será mediada pelo professor durante a formalização dos conceitos e na definição do conteúdo abordado na aula.

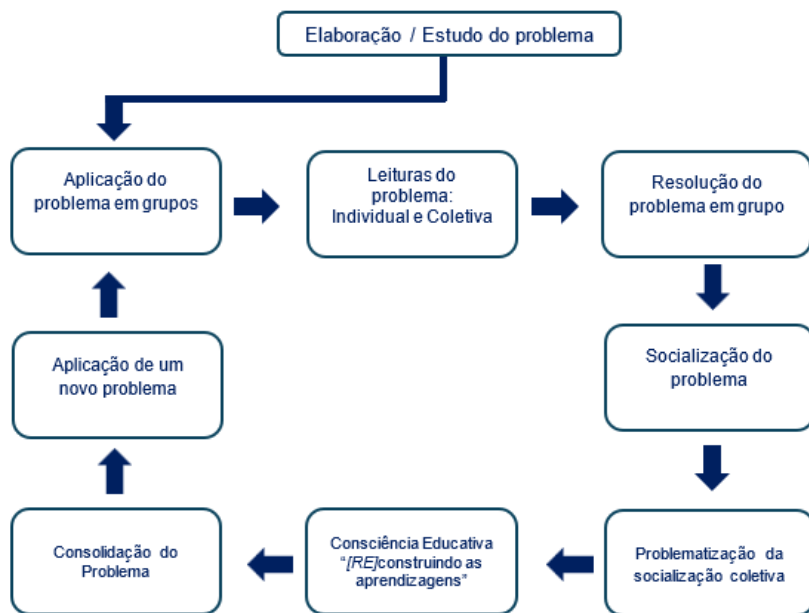
A valorização do percurso apresentado pelos estudantes durante a socialização das resoluções é de suma importância para a *[re]*construção de novas aprendizagens. Por isso, a necessidade de novos olhares para as práticas de ensino em sala de aula e o fortalecimento da Formação Continuada do professor para sua Prática Pedagógica e seu Desenvolvimento Profissional, fomentando assim, em sua atuação docente o desenvolvimento de habilidades e competências, que garantam a formação de um estudante crítico e ético, responsável e autônomo.

Chamamos de Consciência Educativa, o momento em que o professor respeita e resgata os caminhos matemáticos apresentados pelos estudantes que por sua vez, apresentaram parte da resolução, entendendo como distratores esses “caminhos equivocados em que o estudante seguiu durante a resolução da questão e também apontar um déficit ou equívoco na aprendizagem do assunto abordado” (Silva; Ferreira, 2020, p. 1).

Partindo desse nível de aprendizagem e elevando as alternativas pedagógicas para a retomada da resolução, unindo todos os saberes e olhares da sala de aula, chegaremos a uma solução final com a colaboração de todo o coletivo, respeitando, valorizando e sistematizando o conteúdo e/ou a habilidade proposta no planejamento do professor. Valorizar esse percurso, ainda que não construído na totalidade, mas em parte é retratar a figura protagonista do estudante para a construção do conhecimento e desenvolvimento do estudante.

Ao finalizar essa etapa, cada grupo receberá um novo problema para refletirem, sentirem e viverem o trabalho colaborativo, retomando o mesmo processo proposto pela PRP. Pensando assim, este trabalho rompe os paradigmas do individualismo profissional dialogando e compartilhando ideias e propostas pedagógicas de sucesso escolar, analisando e discutindo estratégias de ensino e aprendizagem para a construção do conhecimento dos estudantes. Pensando na sequência das etapas estruturadas da PRP, propõe-se a visualização a seguir:

### Percurso metodológico da Pedagogia da resolução de problemas



Fonte: Autor (2025)

Com vistas para o cenário da sala de aula, é possível enxergar na aplicabilidade de um problema/item, os caminhos e intervenções pedagógicas matemáticas, necessárias para *[re]*construir novas e importantes aprendizagens para os estudantes.

Quando isso acontece e o professor tem esse panorama, cabe ao mesmo intervir com Atividades de Intervenção com seus estudantes, fomentando propostas de *[re]*ensino e revisão em suas aulas.

### Percurso metodológico

Com interesse em especificar a abordagem dessa pesquisa, direcionamos que ela se enquadre no grupo de estudos científicos voltados para o ensino como uma pesquisa qualitativa, que é direcionada, ao longo de seu desenvolvimento, através de “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo a sua estruturação” (OLIVEIRA, 2011, p. 28), sem precisar enumerar e medir eventos.

Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa, foram Técnicos Formadores da rede municipal do Programa Criança Alfabetizada, em Pernambuco. A escolha por esse público se dá em consonância com as especificidades desses profissionais em contribuir diretamente nas Formações Continuidas para os professores das redes municipais da jurisdição das Regionais com vistas as práticas e intervenções pedagógicas no ensino de Matemática nos Anos Iniciais.

O estudo proposto possui caráter interventivo e investigativo, objetivando em seu desenvolvimento a realização de uma Oficina de quatro horas. Durante a Oficina, empregou-se as etapas da PRP, com um olhar crítico e reflexivo sobre Ensino, Aprendizagem e a Prática Pedagógica, com foco na coleta das discussões de ordem individual e coletivas, através das discussões, resoluções e apresentações.

As resoluções escritas e apresentadas durante a socialização em cada um dos grupos, foram coletadas e posteriormente analisadas. Também propomos na Oficina, verificar como esses profissionais, participantes da pesquisa, implantariam o Estudo dos distratores à luz da PRP com seus professores abordando os conceitos matemáticos estudados na Oficina.

## **Discutindo os resultados**

As avaliações externas em larga escala buscam avaliar as habilidades construídas pelos estudantes ao longo de algumas etapas da Educação Básica. Lidar com o tema da avaliação educacional no cotidiano escolar impõe a necessidade de conhecer e compreender as características que envolvem tal tema. A compreensão dessas características é fundamental para que os resultados das avaliações possam ser interpretados com profundidade e utilizados em prol da melhoria da aprendizagem de todos os estudantes.

Os itens são problemas que buscam verificar se o estudante desenvolveu determinadas habilidades. Os itens/problemas são elaborados com base na Matriz de Referência, a qual apresenta uma lista de descritores relacionados a habilidades que fazem parte do currículo de uma etapa de ensino. Geralmente, em uma avaliação em larga escala, os itens são de múltipla escolha e possuem quatro ou cinco alternativas de resposta, sendo uma denominada gabarito/descritor e as demais, distratores.

A proposta da Oficina realizada para os Técnicos Formadores ocorreu no processo de Formação Continuada, que envolveu por sua estrutura,

um trabalho voltado para um estudo sistemático de forma presencial, reunindo doze profissionais da Educação Municipal ligados diretamente ao Programa Criança Alfabetizada. A organização e planejamento da oficina seguiu o percurso metodológico, conforme o quadro a seguir:

Estrutura pedagógica da oficina

| Horário | Proposta de Estudo                                                            | Responsável              |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| 8h      | Credenciamento                                                                | Equipe de Apoio          |
| 8h 30   | Dinâmica Integrativa                                                          | Formador                 |
| 9h      | Estudo 1 - Item ou Problema, como enxergar os seus distratores?               | Formador                 |
| 10h     | Intervalo                                                                     | -----                    |
| 10h 20  | Atividade – Problema: Festa de Aniversário                                    | Formador e Participantes |
| 11h 10  | Estudo 2 - Práticas e Saberes matemáticos dos itens SAEB e SAEPE à luz da PRP | Formador                 |
| 11h 50  | Avaliação da proposta da Oficina                                              | Participantes            |
| 12h     | Encerramento da Oficina e Considerações Finais                                | Formador                 |

Fonte: Autor (2025).

Para descrição dos resultados, tomamos como referência o desenvolvimento da Atividade - Problema: Festa de Aniversário, cujo recurso foi um item aplicado no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) em 2022. Para a descrição dos registros, embora de forma inicial e muito tímida, a Oficina foi conduzida à luz da PRP, estudo iniciado e pensado para os professores de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Porque aplicar um item na Oficina?

Ao analisar um item, podemos refletir e explorar inúmeras possibilidades que estão além do acerto do estudante. Perceber a necessidade de novos olhares para as práticas de ensino em sala de aula, como melhorar o desenvolvimento de habilidades e competências, que garantam a formação do estudante para o seu sucesso escola

Item aplicado no SAEPE 2022

**(M090540E4)** Para uma festa de aniversário, Nélia comprou 200 salgados, sendo que, desse total, 110 são coxinhas, 50 são quibes e o restante são empadas.

Quantas empadas, ao todo, Nélia comprou para essa festa de aniversário?

A) 360

B) 160

C) 90

D) 40

Fonte: Revista do Professor de Matemática CAEd

Observando o item de código M090540E4, aplicado em 2022 no caderno de teste de Matemática no SAEPE, compreendemos a partir da Matriz de Referência de Matemática que o mesmo avalia a habilidade (descriptor) em resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação). Esse é um entendimento de relacionar o item ao descritor, no entanto, considerar olhares para o percurso do estudante, torna-se ainda mais necessário para auxiliar os professores em suas salas de aula, não apenas no sentido de corrigir o item, mas de compreender o que cada estudante responde.

### O que propomos na Atividade – Festa de Aniversário?

Para o desenvolvimento da Atividade – Festa de Aniversário seguimos as nove etapas propostas pela Pedagogia da resolução de problemas buscando dos técnicos formadores, não a solução desejada do problema, mas sim, o que significa cada uma das alternativas do problema. Essa proposta versou sensibilizar a profundidade matemática indicada em cada item, enxergando o caminho e parte do caminho que cada uma das alternativas do problema retratam para cada sala de aula.

A elaboração ou estudo do problema, foi escolhido pelo formador, autor principal desta pesquisa, que atentou em resolver um problema com números naturais, envolvendo diferentes significados das operações. Tais significados das operações são analisados a partir das ideias e conceitos apresentados e dialogados durante as leituras (terceiro momento), a

resolução do problema (quarto momento) e por fim, durante a socialização de cada um dos grupos (quinta etapa).

Após o estudo e escolha do problema planejado para o desenvolvimento da Atividade – Festa de Aniversário, cabe ao professor da sala de aula, e nesta oportunidade, ao formador da Oficina, as estratégias e combinações para organizar os grupos no espaço educativo. Para a Oficina, separamos por cores (vermelho, azul, verde e amarelo), indicados nas canetas entregues no Credenciamento. Cada participante ao chegar, assinava a ata e recebia seu material com a cor indicada.

Após o convite para a formação de grupos, o formador orientou a cada participante olhar a cor de fita posta em suas canetas e a partir delas, a organização de cada grupo. Logo, dos doze participantes, cada grupo foi formado com três participantes em cada um deles.

Após a formação dos grupos, foi direcionado a primeira leitura do problema a todos os participantes. O problema escolhido foi entregue através de uma ficha a todos os participantes. Conduzidos a uma leitura inicial de ordem individual, propomos em seguida a leitura coletiva do problema.

Após as leituras de cada grupo, propõe-se um tempo estipulado para a resolução do problema. Aqui cabe ressaltar que, a proposição da resolução para todos os grupos formados, foi de investigar e registrar o percurso matemático pensado para cada uma das alternativas, desde os distratores como o próprio descritor. Nessa etapa, o formador teve o papel de observar, mediar e valorizar as discussões de cada grupo para a socialização.

Em sequência, segundo a PRP, e experienciado o tempo da resolução do problema por todos os grupos, é selecionado um representante que socializará os olhares e saberes do seu respectivo grupo. Neste momento, o formador analisou os registros das resoluções de cada apresentação, sem interferir durante as discussões do coletivo. Ao finalizar cada apresentação dos grupos, tomamos como referência o percurso e a profunda análise das alternativas do problema apresentado na Atividade.

Mensurando as resoluções e as apresentações de cada grupo, tomamos como parâmetro de análise “compreendido” para o grupo que conseguiu enxergar e detalhar o porquê da alternativa e “não compreendido”, caso o grupo não conseguisse enxergar e detalhar o porquê da alternativa. Partindo desses parâmetros, encontramos os seguintes dados:

## Filtro da análise das resoluções dos grupos

| Grupos            | Alternativa A       | Alternativa B           | Alternativa C       | Alternativa D       | % de análise |
|-------------------|---------------------|-------------------------|---------------------|---------------------|--------------|
| <b>G vermelho</b> | <i>Compreendido</i> | <i>Compreendido</i>     | <i>Compreendido</i> | <i>Compreendido</i> | 100%         |
| <b>G verde</b>    | <i>Compreendido</i> | <i>Compreendido</i>     | <i>Compreendido</i> | <i>Compreendido</i> | 100%         |
| <b>G amarelo</b>  | <i>Compreendido</i> | <i>Não compreendido</i> | <i>Compreendido</i> | <i>Compreendido</i> | 75%          |
| <b>G azul</b>     | <i>Compreendido</i> | <i>Compreendido</i>     | <i>Compreendido</i> | <i>Compreendido</i> | 100%         |

Fonte: Autor (2025)

Analizando o quadro acima, percebemos o quanto foi significativo e efetivo os olhares e saberes apresentados e socializados por cada um dos grupos. O quadro acima foi elaborado após a socialização e o registro de cada grupo. Três grupos em suas análises e apresentações conseguiram visualizar o que há por trás de cada alternativa. Apenas um grupo, não conseguiu analisar com mais precisão o distrator do item.

Ao enxergar o distrator como um indicador de resultados, deixamos de considerar uma avaliação que classifica para uma avaliação formativa, sinalizando quais intervenções serão precisas para a dificuldade de cada estudante. Dessa forma, enxergar na aplicabilidade de um item, os caminhos e intervenções pedagógicas matemáticas, necessárias para *[re]*construir novas e importantes aprendizagens para os estudantes foi o direcionamento da Atividade.

Após a socialização de cada grupo, ora apresentada por um representante, chegamos ao momento da problematização. A atenção nessa etapa é muito importante e sensível. Enxergar as potencialidades, seja do sucesso ou parte dele foi e é muito freireano. Ter a sensibilidade de aprender com outro, diante de olhares e conceitos de outros pares é transformador e emancipador. Na problematização, a mediação do formador é expressiva e respeitosa. Não abrimos espaços para o fracasso de não conseguir resolver o problema ou de não poder ter uma apresentação detalhada. Nessa etapa, valorizar o percurso dos demais grupos é um indicador de aprendizagem coletiva e propositiva.

Considerando a problematização como a ponte para a Consciência Educativa, onde passamos a “*[re]*construir as aprendizagens matemáticas”, analisando e enxergando passo a passo das resoluções de cada grupo. Um problema e várias abordagens foram dialogadas, apresentadas e socializadas desde os caminhos, métodos e estratégias de resolução. Nesse momento,

integramos percursos e alternativas pedagógicas distintas para chegar a um denominador comum, o sucesso de todos.

É nesta Consciência Educativa que quantificamos os métodos e estratégias de todo o coletivo. Não é apenas a resolução do Grupo A ou B. São as distintas maneiras e formas de pensar e articular os conhecimentos de mundo para solucionar o problema. Nessa etapa da PRP, o formador deve dialogar matematicamente cada uma das resoluções, respeitando os conceitos e algoritmos utilizados pelos grupos, intencionando a formalização de definições matemáticas para estruturar os caminhos e as estratégias tomadas para a resolução.

Em síntese, no momento da Consciência Educativa, trouxemos o porquê de cada alternativa. O que matematicamente encontramos e enxergamos não apenas no problema, mas nas salas de aulas. Estudantes que consolidaram em sua totalidade a habilidade proposta e aqueles que em parte consolidaram e também, aqueles que estão em construção, como vemos nas descrições elencadas abaixo.

Item analisado com a descrição dos distratores

**(M090540E4)** Para uma festa de aniversário, Nélia comprou 200 salgados, sendo que, desse total, 110 são coxinhas, 50 são quibes e o restante são empadas.

Quantas empadas, ao todo, Nélia comprou para essa festa de aniversário?

A) 360 ➡  $200 + 110 + 50 = 360$

B) 160 ➡  $110 + 50 = 160$

C) 90 ➡  $200 - 110 = 90$

D) 40 ➡  $200 - 110 - 50 = 40$

Fonte: Autor (2025)

Com vistas para o cenário da sala de aula, os participantes da pesquisa relataram durante a apresentação de cada grupo:

### ***Grupo verde***

*Os estudantes que optariam pela alternativa A provavelmente somariam todos os dados/valores apresentados explicitamente no problema, atentando também para as ideias de total e ao todo, relacionando-as à resolução através do algoritmo da adição.*

### ***Grupo vermelho***

*Já o grupo de estudantes que marcariam a alternativa B provavelmente somariam apenas dois valores, 110 coxinhas e 50 quibes, e errariam fatos fundamentais ( $110 + 50$ ), considerando as ideias de total e ao todo, utilizando o do algoritmo da adição.*

### **Grupo azul**

*Os estudantes que optariam pela alternativa C errariam ao subtrair o total de salgados pelo número de coxinhas, em sequência, desconsiderando o total de quibes na resolução do problema, efetuariam na resolução  $200 - 110$ , considerando o número de coxinhas como parte dos salgados da festa e o restante, as empadas.*

### **Grupo amarelo**

*Dos estudantes avaliados, os que acertariam o item, optariam por marcar a alternativa D que traz o gabarito. Esses estudantes demonstram ter desenvolvido a habilidade requerida pelo item podendo resolver de formas diferentes desde o algoritmo, como também mentalmente.*

Diante do desdobramento do problema e seus distratores, percebemos que muitos estudantes chegam ao final do Ensino Fundamental e não consolidaram certas habilidades matemáticas, consideradas elementares no currículo de Matemática e fundamental para resolver problemas do dia a dia, encontrando um cenário de defasagem, sendo essa habilidade foco de atenção para a recomposição de novas e importantes aprendizagens.

Finalizada a Consciência Educativa e fazendo o fechamento das resoluções e discussões apresentadas no coletivo, chegamos a Consolidação do problema, onde valorizamos cada uma das abordagens, estratégias e resoluções dos grupos. Um trabalho dialogado e construído a partir de uma sequenciação de etapas proposivas e pedagógicas, propõe-se dar continuidade e/ou recomençar a partir da aplicação de novos problemas.

## **Considerações finais**

A Pedagogia da resolução de problemas, ainda que não tão conhecida nos trabalhos científicos e nem enxergada por muitos pesquisadores, tem sua origem e é inspirada em estudos científicos extremamente relevantes e importantes para o ensino de Matemática na Educação Básica. A PRP surge da necessidade de fortalecer o trabalho do pedagogo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente para as aulas de Matemática.

A PRP tem um viés interventivo e caminha para uma Educação Matemática Freireana que precisa ser compreendida, dialogada e construída no percurso formativo de cada professor. Aproximar a PRP diante do cenário das avaliações externas para as turmas dos anos iniciais e da necessidade de compreender a Matemática que além do algoritmo, requer novos olhares e pensares para a prática pedagógica do professor.

Este trabalho, resulta de uma construção formativa completa e que demonstra o percurso direcionado para dinamizar, resgatar, valorizar e *[re]*construir aprendizagens à luz de um percurso metodológico possível, dialógico, aspiral e condutor – a Pedagogia da resolução de problemas. Compreender as potencialidades que os distratores, produzem para a avaliação formativa em sala de aula é enxergar os possíveis caminhos de raciocínio dos estudantes, delimitando a etapa do desenvolvimento da aprendizagem em que os mesmos se encontram.

Portanto, esta pesquisa conecta as oportunidades de ensino (professor) e aprendizagem (estudante) da Matemática, com um olhar mais atento para os distratores, tratando de uma reflexão sobre as exigências do cotidiano escolar, levando em conta a perspectiva docente em três níveis de discussão, hoje presentes no cenário da Educação Básica: o da formação continuada dos professores, o do ensino de Matemática e o do processo de avaliação da aprendizagem escolar.

Dessa forma, ao utilizar os caminhos da PRP e o estudo dos distratores de um item, percebemos o quanto este trabalho cumpriu suficientemente esse papel, ampliando e promovendo possibilidades metodológicas na formação continuada dos professores intervindo assim, diretamente nas salas de aula.

## Referências

ALLEVATO, N.S. G.; ONUCHIC, L. R. Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática: por que através da Resolução de Problemas? In: ONUCHIC, L. R;

ALLEVATO, N. S. G.; NOGUTI, F. C. H.; JUSTULIN, A. M. (org.). **Resolução de Problemas: Teoria e Prática**. Jundiaí: Paco Editorial, 2021. p.40-62.

ARAÚJO, A. I. S. de. Trabalhando a Resolução e Exploração de Problemas como uma Metodologia de Ensino de Matemática. In: **Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação**

**Matemática**, 18., 2014, Recife. Anais... Recife: Grupo Lematec - Edumatec/UFPE, 2014. p. 1-9.

BERTONI, N. **O erro como estratégia didática**. Campinas: Papirus, 2000.

CLEMENT, L.; TERRAZZAN, E. A. **Atividades Didáticas de Resolução de Problemas e o Ensino de Conteúdos Procedimentais**. Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, Buenos Aires, v. 6, n. 1, p. 87-101, jul. 2011.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez. 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21ª. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Que destino os educadores darão à Pedagogia?** In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da Educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: Anais Jornada Acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisc.

NÓVOA, A. **Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf).

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações, teses**. 5. ed. Elsevier, Rio de Janeiro, p. 197, 2011.

SILVA, I. S. R.; FERREIRA, V. G. G. Distratores e sua correlação com recurso didático em questão de probabilidade de eventos dependentes. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68345>.



## PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: A EDUCAÇÃO COMO AMOR, ÉTICA E DIÁLOGO

Leane Pereira Cordeiro<sup>1</sup>

Maria Marly de Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** Na Pedagogia da Autonomia, Freire(1996) defende que ensinar exige ética, compromisso com a transformação do mundo e respeito à dignidade do educando. Podemos considerar que o ato de ensinar vai além da simples transmissão de conteúdos: é um ato político e libertador, que deve considerar o contexto de vida do aluno, suas histórias, experiências e valorizar seus saberes prévios. Para ele, não existe neutralidade na educação, o professor, ao mediar o processo de ensino e aprendizagem, posiciona-se politicamente através de suas ações e forma de ser docente. De caráter qualitativo e natureza bibliográfica, essa pesquisa consiste na leitura, interpretação e reflexão crítica dos principais conceitos apresentados pelo autor, como autonomia, diálogo, respeito ao saber do outro e prática docente libertadora. Diante dessa perspectiva, definimos como principal objetivo refletir sobre a docência a partir dos conceitos trazidos por Paulo Freire na Pedagogia da Autonomia. Os resultados apontam que a criticidade, o posicionamento político e a perspectiva libertadora são elementos fundamentais para uma educação justa, emancipadora e qualitativa. Considerando que o autor propõe uma educação baseada no diálogo, na escuta ativa e na construção coletiva do conhecimento, podemos compreender então que o docente deve ser um mediador que incentiva a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. Para Freire, ensinar é ajudar o outro a se tornar sujeito de sua própria história, por isso, a Pedagogia da Autonomia é um convite à prática educativa com sentido humano e transformador.

---

1 Licenciada em Letras-Libras pela UFSC, mestrado em Estudos da Linguagem pela Progel/UFRPE, Professora de Libras da UFRPE e doutoranda da RENOEN- Polo UFRPE.

2 PhD em Educação (Sherbrooke-Canada). Professora Sênior e do quadro permanente da RENOEN/UFRPE, E-mail: marlyolivier13@gmail.com

## Introdução

Em um mundo profundamente marcado por desigualdades sociais, culturais e econômicas, o ato de ensinar deve ser pensado para além da mera transmissão de conteúdo ou da reprodução de saberes hegemônicos. Ensinar, segundo Freire, é, antes de tudo, um ato político, ético e amoroso, que exige do educador uma postura crítica diante da realidade, sensibilidade para compreender as vivências dos educandos e compromisso com a transformação social. A prática educativa, nesse sentido, não é neutra: ela sempre está a serviço de um projeto de sociedade, podendo tanto reforçar estruturas de opressão quanto contribuir para sua superação.

Freire compreende que a escola é um espaço atravessado por relações de poder, ideologias e disputas simbólicas. Assim, todo ato pedagógico carrega intencionalidades e valores, segundo sua própria identidade. A escolha política de ensinar seguindo um viés humanitário e emancipatório permite aos sujeitos o reconhecimento do eu, do outro e do mecanismo que juntos formamos, o nós. Entender essas diferenças oportuniza a construção de um processo educativo mais valorativo, compreendendo que “É na prática de experimentarmos as diferenças que nós descobrimos como eus e tus. A rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu. (Freire, 2015, p.66).

Mais do que preparar os alunos para atender às demandas do mercado de trabalho ou formar cidadãos obedientes às normas sociais, a pedagogia freireana propõe uma formação integral e crítica. O objetivo não é apenas “ensinar conteúdos”, mas formar sujeitos conscientes de si, de seu lugar no mundo e de sua capacidade de intervir na realidade. Essa perspectiva transforma a relação entre educador e educando em um processo dialógico, em que ambos aprendem e se transformam mutuamente:

“[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (Freire, 1996, p. 12)

O educador, nesse contexto, é chamado a agir com amorosidade, estabelecendo vínculos autênticos com os alunos, reconhecendo suas histórias, culturas, saberes e experiências. É esse amor pedagógico que

alimenta a esperança e fortalece a luta por uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Como enfatiza Freire (1996, p. 13),

“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 serenidade.”

Freire (1970) critica veementemente o que chamou de educação bancária, na qual o professor deposita conhecimentos prontos nos alunos, vistos como recipientes vazios. Essa lógica, segundo ele, reforça a passividade e a alienação, impedindo os sujeitos de se reconhecerem como protagonistas do próprio aprendizado. Em contraposição, propõe a educação problematizadora, baseada no diálogo, na escuta ativa e na valorização dos saberes populares e cotidianos. É no encontro entre educador e educando que se constrói o conhecimento, mediado pela realidade social vivida.

“É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino «bancário», de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer, em que pese o ensino «bancário», que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo «conhecimento» lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do «bancarismo”. (Freire, 1996, p.13).

Outro aspecto central de sua pedagogia é o amor como força pedagógica, amar os educandos significa acreditar em seu potencial de crescer, de aprender e de transformar sua história. O amor, nesse contexto, não é um sentimento passivo ou neutro, mas uma escolha ética e política: é por meio dele que se constrói o respeito, a empatia e a confiança mútua, elementos indispensáveis à prática educativa libertadora. Freire (1996, p.15) reflete que “O professor que pensar certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”.

Além disso, a ética ocupa lugar privilegiado em sua obra, a ação do educador deve estar comprometida com a justiça social, com a promoção da igualdade e com a luta contra todas as formas de opressão. É seguindo o bom senso que podemos alcançar eticamente uma prática respeitosa,

construindo uma relação de autoridade com os educandos priorizando o desenvolvimento deles.

“É o meu bom senso que me adverte de 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.”(Freire, 1996, p.36).

Ensinar, portanto, é também um ato ético, pois implica responsabilidade com o outro e com a construção de um mundo mais humano. Freire (1996) afirma que não há como separar a prática educativa da prática política, já que toda escolha pedagógica é, também, uma escolha ideológica. Dialogar é mais do que falar: é escutar, acolher, refletir e agir conjuntamente. (Freire, 1996) O diálogo rompe com a lógica autoritária e promove relações horizontais entre educador e educando. É nesse processo que se constrói a autonomia e a consciência crítica, aspectos fundamentais para a formação de sujeitos históricos e ativos.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar os pilares da pedagogia de Paulo Freire, evidenciando o amor, a ética e o diálogo como fundamentos essenciais para uma prática educativa verdadeiramente humanizadora e transformadora. Ao resgatar os ensinamentos do educador pernambucano, busca-se refletir criticamente sobre os desafios atuais da educação e reafirmar a importância de uma escola comprometida com a emancipação dos sujeitos, com a justiça social e com a construção de um mundo mais crítico, participativo e solidário.

## **A educação como prática libertadora**

No coração da pedagogia freireana está o entendimento de que educar é um ato político e libertador. Freire não concebe a educação como um processo neutro ou meramente técnico, mas como uma prática ética e comprometida com a superação das desigualdades históricas e sociais. Quando o autor afirma que “o ato de estudar, de ensinar e de aprender é um ato de amor” (FREIRE, 1996, p. 45), ele estabelece que o amor pedagógico é o motor de uma educação humanizadora, e não uma atitude sentimental ou passiva, trata-se de um amor engajado, que reconhece a humanidade do outro e atua para sua libertação. Freire destaca que “Sem intervenção do educador ou da educadora, intervenção democrática, não há educação progressista.” (Freire, 2015, p.96). Nesse contexto, o amor é

profundamente político, pois implica envolvimento com a realidade do educando, com suas dores, sonhos e potencialidades.

Educar com amor significa comprometer-se com a transformação do mundo, rejeitando a reprodução das estruturas opressoras e assumindo uma postura crítica diante da vida. O educador que ama não ensina para domesticar, mas para libertar. Ele cria espaços de escuta, acolhimento e construção coletiva do saber, onde o aluno é reconhecido como sujeito ativo e não como um objeto de intervenção. A educação libertadora, como propõe Freire (1996), exige que o educador se posicione contra as formas de exclusão e desumanização. Não se trata de preparar indivíduos apenas para o mercado de trabalho ou para o consumo, mas de formar sujeitos históricos, conscientes de sua realidade e capazes de intervir nela. O ato de ensinar, portanto, ganha uma dimensão revolucionária, pois promove o despertar da consciência crítica e a ruptura com os mecanismos que sustentam a opressão.

### **A formação do sujeito crítico**

Paulo Freire rompe com a lógica tradicional da educação bancária – modelo em que o educador deposita conteúdos em estudantes passivos – e propõe, em seu lugar, uma educação problematizadora, centrada na formação do sujeito crítico. A crítica à educação bancária está no cerne de sua obra e representa uma rejeição à alienação que muitas vezes marca o ensino tradicional.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente por que a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. (Freire, 1996, p.18).

A formação do sujeito crítico envolve estimular nos educandos a capacidade de refletir sobre sua própria existência, sobre as estruturas que moldam suas vidas e sobre as possibilidades de transformação social. Esse processo de conscientização é o que permite ao indivíduo sair da condição de oprimido silencioso para tornar-se protagonista de sua própria história. O educador, nesse sentido, deve agir como um provocador de reflexões, alguém que instiga a dúvida, o questionamento e a reinterpretação do mundo.

“Neste sentido é que ensinar a pensar não é uma experiência em que ele - o pensar certo - é tomado em si mesmo e dele se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos” (Freire, 1996, p. 21).

A ética assume, aqui, um papel essencial. Freire (1996) afirma que ensinar exige ética, não no sentido de seguir normas morais rígidas, mas no compromisso com a dignidade humana, com a justiça e com a equidade. O educador ético é aquele que respeita o educando como sujeito de direitos, reconhecendo sua cultura, sua linguagem e suas formas de expressão. Ele não impõe verdades, mas promove o diálogo entre saberes, construindo pontes entre o conhecimento científico e o saber popular. Essa postura ética exige também coerência entre discurso e prática.

O professor freiriano não deve apenas falar sobre justiça, democracia e participação – ele deve vivenciar esses princípios em sua atuação pedagógica. A sala de aula se torna, assim, um espaço de construção de cidadania, onde os educandos são desafiados a pensar criticamente e a se posicionar frente às injustiças sociais. O objetivo não é formar sujeitos conformados, mas cidadãos conscientes, capazes de agir para transformar as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade.

## **A valorização do diálogo como caminho para a autonomia**

O diálogo, em Paulo Freire, não é apenas um recurso metodológico, mas uma concepção filosófica e ética do ato educativo. Ele representa a essência da pedagogia humanizadora e é a via principal para a construção da autonomia do educando. Em *Pedagogia do Oprimido* (1970, p.39), Freire afirma: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Essa afirmação resume uma visão de educação como um processo relacional, horizontal e transformador. O diálogo verdadeiro, para Freire, exige humildade, amorosidade, escuta ativa e reconhecimento do outro como sujeito de saberes (Freire, 1996). Não se trata de um discurso vazio ou de uma estratégia de convencimento, mas de um encontro entre sujeitos que se respeitam mutuamente e se reconhecem como inacabados. Nesse processo, o professor deixa de ser o dono do saber e assume o papel de mediador, facilitador e também aprendiz.

Ao contrário da educação bancária, que silencia e imobiliza, o diálogo promove o protagonismo dos educandos, permitindo que eles expressem

suas ideias, questionem o mundo e elaborem novos conhecimentos a partir de suas próprias vivências. A construção do saber acontece na interação entre os sujeitos, em um movimento contínuo de problematização da realidade, é no diálogo que se constrói a autonomia. O educando deixa de depender exclusivamente do professor para compreender o mundo e passa a desenvolver sua própria capacidade crítica e interpretativa. Esse processo é profundamente libertador, pois rompe com a lógica da dependência e da passividade e fortalece a consciência de que todos têm algo a ensinar e a aprender.

O diálogo transforma a sala de aula em um espaço vivo de troca, de escuta e de reinvenção constante do conhecimento. Além disso, o diálogo tem um papel político e social. Ele é condição para a construção da democracia, da solidariedade e do respeito à diversidade. Quando os sujeitos aprendem a dialogar de forma autêntica, aprendem também a conviver, a negociar sentidos, a construir consensos e a reconhecer o outro como legítimo em sua diferença. Por isso, o diálogo é não apenas uma prática pedagógica, mas uma postura de vida que sustenta uma sociedade mais justa e participativa.

## **Metodologia**

Este artigo tem natureza qualitativa e abordagem teórico-bibliográfica. A investigação se baseia na análise crítica das obras de Paulo Freire, com destaque para *Pedagogia do Oprimido* (1970) e *Pedagogia da Autonomia* (1996) bem como em estudos complementares de autores que dialogam com a perspectiva freiriana, como Moacir Gadotti e outros pesquisadores da educação crítica. A metodologia adotada visa compreender os fundamentos filosóficos, éticos e pedagógicos presentes no pensamento de Freire, tomando como eixo central os conceitos de amor, ética e diálogo.

O tratamento dos dados foi realizado inspirada na análise de conteúdo, buscando evidenciar as categorias principais que estruturam a proposta freiriana: a educação como prática libertadora, a formação do sujeito crítico e a valorização do diálogo como caminho para a autonomia. Essa abordagem metodológica permite não apenas resgatar os principais fundamentos da pedagogia freireana, mas também refletir sobre seus desdobramentos práticos na formação docente e nos processos educativos atuais.

## Considerações finais

A pedagogia de Paulo Freire é, antes de tudo, um chamado à prática educativa comprometida com a transformação social. Trata-se de uma pedagogia que se posiciona frontalmente contra qualquer forma de opressão, negação da diversidade ou silenciamento dos sujeitos. Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire nos ensina que ensinar é um ato profundamente ético, amoroso e dialógico, e que essas dimensões não são acessórios da educação, mas sua própria essência. Ensinar exige risco, sensibilidade, escuta e, sobretudo, compromisso com a liberdade dos educandos. Em um cenário contemporâneo marcado por retrocessos sociais, ataques à democracia, precarização do trabalho docente e tentativas de esvaziar o sentido crítico da educação, retomar o pensamento freiriano torna-se não apenas necessário, mas urgente. Sua obra permanece viva porque fala das necessidades concretas dos povos oprimidos e das possibilidades reais de superação da injustiça por meio da conscientização e da ação coletiva. Freire nos convida a repensar a escola como um espaço de liberdade, diálogo e criação coletiva de saberes. Ele rompe com a ideia tradicional da escola como aparelho de reprodução social, e propõe que o processo educativo seja um caminho para a emancipação dos sujeitos.

Nesse contexto, o educador deixa de ser o centro do saber e torna-se um mediador do processo formativo, alguém que ensina e aprende com os educandos, em uma relação de mútua transformação. A escola, sob a ótica freiriana, deve ser um espaço que acolha a diversidade, respeite as culturas locais, estimule o pensamento crítico e valorize a autonomia intelectual e política dos estudantes. É por meio do diálogo que o conhecimento se constrói e, com ele, a capacidade de intervir na realidade de maneira consciente e solidária. A prática educativa, então, deixa de ser neutra e assume seu papel político, contribuindo para a formação de sujeitos que não apenas compreendem o mundo, mas que também desejam e lutam por sua transformação.

Reafirmar a pedagogia de Paulo Freire é também reafirmar a esperança como motor da ação pedagógica. Uma esperança ativa, que se recusa a aceitar a opressão como destino e que acredita no poder da educação para reinventar o mundo. Em suma, uma educação inspirada por Paulo Freire é uma prática de amor político, de ética comprometida e de diálogo libertador. Manter vivo seu legado é assumir a responsabilidade de construir uma educação verdadeiramente democrática, crítica e

humanizadora, capaz de formar cidadãos conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa, plural e solidária.

## Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.



## O INÉDITO VIÁVEL ATRAVÉS DA CONSONÂNCIA ENTRE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Claudio Roberto Felix do Nascimento<sup>1</sup>

Maria Marly de Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho procura considerar que a Sociologia, em seus princípios epistemológicos e conteúdos, em consonância com os fundamentos e diretrizes da Educação em Direitos Humanos (EDH) podem auxiliar docentes e discentes no processo de construção e articulação (artesanato intelectual) de repertórios socioculturais para interpretação, leitura, ação e reflexão de realidades nas quais estes estão inseridos, preparando-os para constituir novos olhares, novas concepções sobre si mesmos, sobre a sociedade, a cidade, as relações sociais e o exercício da cidadania, relacionando-os também aos Direitos Humanos, no sentido de desenvolver, dessa forma, o inédito viável como práxis libertadora e de processos que questionem de elementos e bases teóricas e teórico-metodológicas que sustentam 'situações-limite', situações opressoras. Nesse sentido, para pensar e discutir sobre essa consonância da Sociologia com a Educação em Direitos Humanos e sobre o inédito viável, o referencial teórico tem como fonte os estudos do sociólogo Charles Wright Mills (1916-1962) especificamente com os conceitos de artesanato intelectual e imaginação sociológica numa transposição, releitura circunstanciada para pensar construções emancipatórias. Escritos do grande Educador Paulo Freire, assim como os escritos de Ana Freire e de autores(as) que pensaram Paulo Freire em sua concepção de projeto coletivo a partir das ideias de práxis, consciência crítica, dialogicidade, futuridade, sonho, utopia e esperança (esperançar). Junto a esses autores(as) está uma bibliografia clássica e contemporânea que reflete e discute a Sociologia – estranhamento e desnaturalização, a Educação em Direitos Humanos – dignidade, valores, educação permanente, mudança cultural-, e que apontam para oportunidades de articulação dos conceitos estruturadores e as competências específicas entre essas áreas do conhecimento com o intuito de transcender o caráter instrumental criando e recriando o inédito viável.

1 Graduado em Ciências Sociais; licenciatura em Sociologia (UFPE). Doutorando em Ensino RENOEN-Polo UFRPE. E-mail: tatofelix@gmail.com

2 PhD em Educação (Sherbrooke-Canada). Professora Sênior e do quadro permanente da RENOEN/UFRPE, E-mail: marlyolivier13@gmail.com

## Introdução

O trabalho de título *Inéditos-viáveis através da consonância entre Sociologia Escolar e Educação em Direitos Humanos (EDH)*, tem como objetivo propor uma articulação entre a Sociologia Escolar e a Educação em Direitos Humanos para auxiliar práticas docentes e discentes no sentido de possibilitar interações formativas, com rigorosidade científica e sensibilizadoras que para além de ocupar os espaços da escola e ultrapassem as paredes desta no que diz respeito à uma educação plural, crítica e emancipatória que provoca atitudes epistemológicas freireana cria e recria ideias no sentido de contribuir para o desenvolvimento de inéditos-viáveis como dinâmicas e práxis libertadora que possam questionar, analisar elementos e bases teóricas e teórico-metodológicas que sustentam 'situações-limite', situações opressoras.

É diante da percepção e do sentir o recrudescimento das violências (simbólicas e físicas), da estigmatização de determinados grupos sociais, da internacionalização dos conflitos sociais, do crescimento da intolerância etnicorracial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, das discussões e distorções sobre gênero, orientação sexual; da degradação crescente do meio ambiente, entre outras situações-limites, refletidas inevitavelmente nas dinâmicas escolares, se faz necessário ao planejar e lecionar aulas e projetos sociopedagógicos, que tenhamos, além de inquietações e indignações, rigorosidade científica e amorosidade (princípios essenciais e complementares) a fim de que a ação-reflexão-ação se transformem em práticas libertadoras e autênticas.

Dessa forma, para aquietar o espírito e Esperançar os Inéditos-Viáveis, torna-se imprescindível, para causar rupturas com situações-limites, se apropriar, compreendendo, de pressupostos, princípios e diretrizes da Sociologia Escolar e da Educação em Direitos Humanos a fim de que também nos apropriemos de um pensamento que é complexo porque interrelaciona abordagens antropológicas e sociológicas, teológicas e políticas, filosóficas e epistemológicas com o pensamento dialético que traz em seu cerne um contínuo respeito pela totalidade da realidade que se quer depreender, presentes na abordagem político-pedagógica de Paulo Freire.

## **O artesanato intelectual e a imaginação sociológica: indispensáveis na consonância entre o ensino de Sociologia com Educação em Direitos Humanos**

Sabemos ser uma característica diferenciada do trabalho intelectual, um determinado grau de autonomia, o que possibilita, no caso ao sociólogo, o uso de alguma criatividade no seu ofício. Aqui, é importante ter em conta que esse texto de Mills (2009), tinha por finalidade fornecer uma série de dicas aos jovens pesquisadores. Era, portanto, a esse tipo de trabalhador intelectual/sociólogo, o pesquisador, ao qual o autor se referia ao traçar a analogia com o trabalho do artesão. No entanto, entendemos ser possível que essa caracterização, qualificação seja também colocada da mesma maneira, como válida, para Docentes que lecionam Sociologia Escolar (ensino médio) ou outra disciplina, assim como modelo para Estudantes ampliarem seus repertórios socioculturais a fim de construir e reconstruir inéditos-viáveis.

“O que precisam, e o que sentem precisar, é uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e desenvolver a razão, a fim se perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos. É essa qualidade, afirmo, que jornalistas e professores, artistas e públicos, cientistas e editores estão começando a esperar daquilo que poderemos chamar de imaginação sociológica”. (Mills, 1969, p.10).

Charles Wright Mills (1916-1962), sociólogo, foi responsável pela criação do conceito de imaginação sociológica. O autor nasceu no Texas e se tornou doutor em Sociologia pela Universidade de Wisconsin. Dentre tantas obras importantes destacamos aqui “A imaginação sociológica” de 1959. A obra procurava demonstrar para os sujeitos, sociólogos e não-sociólogos, a importância da Sociologia. Mills acreditava que o dever intelectual e político dos sujeitos é o de relacionar sentimentos perturbadores, também causados por situações-limites, com as modificações de nossa sociedade, analisando, por exemplo, problemas matrimoniais à luz das crises institucionais da família, descobrindo as possibilidades de enfrentar e solucionar tais problemas.

De certa maneira podemos afirmar que Mills nos mostra que a nossa consciência é esculpida pela nossa vivência cotidiana e que as relações com as pessoas ao nosso redor, como por exemplo os vizinhos, a família e os amigos, criam e recriam nossos olhares para a realidade. Ainda que questionável, poucas vezes elencamos nossas ações a partir de referências

que sejam mais amplas no sentido histórico e social fazendo com que as relações entre “homem e sociedade” e “biografia e história” estejam no centro de nossas atenções e ocupações mais corriqueiras e, dessa forma, costumamos a traçar caminhos pelo que é de imediato e mais próximo.

“A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para vida íntima e para carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. Dentro dessa agitação, busca-se a estrutura da sociedade moderna, e dentro dessa estrutura são formuladas as psicologias de diferentes homens e mulheres. Através disso, a ansiedade pessoal dos indivíduos é focalizada sobre fatos explícitos e a indiferença do público se transforma em participação nas questões públicas” (Mills, 1969, p.11).

Sob outra perspectiva, despertar a consciência para as influências sociais que o cotidiano rotineiro traz, produz sensações, sentimentos, afetos que, de certa forma, aprisionam e angustiam, e isso acontece também porque as mudanças sociais vêm se processando mais aceleradamente. Destarte, por causa desse processo de aceleração das mudanças sociais, sentimentos de incapacidade e insegurança invadem as habituais configurações de agir e pensar e de compreender os novos significados sociais fortalecendo ao mesmo tempo um individualismo exacerbado como forma de proteção às inúmeras formas de opressão. Consideráveis mudanças nos modelos do trabalho e das relações sociais afetivas nos permitem observar esclarecedores exemplos sobre as incertezas da sociedade contemporânea.

À vista disso, Wright Mills, convoca o uso dos instrumentais sociológicos como forma de deslindar o mundo e suas transformações, na busca incessante de tornar inteligível as causas e consequências e para possibilitar respostas aos anseios e angústias dos indivíduos.

“E apesar disso, os homens não definem, habitualmente, suas ansiedades em termos de transformação histórica e contradição institucional. O bem-estar que desfrutam, não o atribuem habitualmente aos grandes altos e baixos das sociedades em que vivem. Raramente têm consciência da complexa ligação entre suas vidas e o curso da história mundial; por isso, os homens comuns não sabem, quase sempre, o que essa ligação significa para os tipos de ser em que se estão transformando e para o tipo de evolução histórica de que podem participar. Não dispõem da qualidade intelectual básica para sentir o jogo que se processa entre os homens e a sociedade, a biografia e a história, o eu e o mundo. Não podem enfrentar suas preocupações pessoais de modo a controlar

sempre as transformações estruturais que habitualmente estão atrás deles” (Mills, 1969, p.9).

Ainda, pode-se afirmar que a obra de Mills reitera a questão de que a visão e a capacidade do indivíduo são limitadas pelo trabalho, família, vizinhos, dentre outros ambientes. Mills posiciona a questão de que mudanças interpessoais também repercutem na estrutura da sociedade, mesmo que, em muitas dessas situações, os indivíduos permaneçam como espectadores e com a sensação de estarem cada vez mais encurralados, o que nos revela como a vida de qualquer indivíduo e a história da sociedade devem ser compreendidas em suas conexões mútuas, ou seja, no impacto recíproco que uma dimensão exerce sobre a outra.

Assim, a imaginação sociológica tem sua composição a partir das dimensões da História, da biografia e da estrutura social. É na relação dessas dimensões que podemos entender a experiência individual e também podemos nos avaliarmos dentro do contexto do qual fazemos parte. Contudo, é de suma importância que a busca pela compreensão da sociedade, de seus processos de mudança e como esta vem sendo construída historicamente, possibilite uma percepção mais fidedigna da condição humana na sociedade, além de evidenciar o que mantém, na sociedade, a coesão e o impulsionamento das transformações.

“É por isso, em suma, que por meio da imaginação sociológica os homens esperam, hoje, perceber o que está acontecendo no mundo, e compreender o que está acontecendo com eles, como ‘minúsculos pontos de cruzamento da biografia e da história, dentro da sociedade. Em grande parte, a visão autoconsciente que o homem contemporâneo tem de si, considerando-se pelo menos um forasteiro, quando não um estrangeiro permanente, baseia-se na compreensão da relatividade social e da capacidade transformadora da história. A imaginação sociológica é a forma mais frutífera dessa consciência” (Mills, 1969, p.13).

Para Mills, é evidente a relevância e o caráter fundamental da Sociologia para a vida dos indivíduos. Isso porque permite, de maneira responsável, uma compreensão mais vasta de como as relações mais íntimas e particulares são afetadas por contexto sociais complexos e mais amplos. O autor afirma, “o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período” (MILLS, 1969, p. 12). Por conseguinte, é num processo de se localizar no tempo-espaço histórico-social que se torna possível apreender holisticamente outros cenários e outras perspectivas humanas.

Nesse contexto, surge, o que para Mills é uma diferenciação extremamente fecunda, e parte intrínseca da imaginação sociológica, que está entre “as perturbações pessoais originadas no meio mais próximo” e “as questões públicas da estrutura social”. É nessa diferenciação que se encontra um fundamental mecanismo do processo de elaboração da imaginação sociológica, os olhares que nos permite ampla compreensão da história e da biografia e das relações entre uma e outra no interior da sociedade, o que certamente proporciona aos sujeitos, melhores composições e desenvolvimentos de trabalho nas áreas das ciências sociais. Essa é a tarefa e a promessa da imaginação sociológica.

Mas ainda sobre perturbações que perpassam a história e biografia dos indivíduos e que podem trazer esclarecimentos quando de sua diferenciação, mas também de sua relação com as questões públicas, temos pelo autor

“As perturbações ocorrem dentro do caráter do indivíduo e dentro do âmbito de suas relações imediatas com os outros; estão relacionadas com o seu eu e com as áreas limitadas da vida social, de que ele tem consciência direta e pessoal. Assim, a formulação e a resolução das perturbações se enquadram, adequadamente, no âmbito do indivíduo como entidade biográfica e dentro do alcance de seu meio imediato o ambiente social que está aberto diretamente à sua experiência pessoal e, em certas proporções, à sua atividade consciente. Uma perturbação é um assunto privado: a pessoa sente que os valores por ela estimados estão ameaçados” (Mills, 1969, p.14).

Em realidade, além de riquíssimas contribuições para os sociólogos e não sociólogos, e nesse caso professores(as) e também discentes, Mills ensina que a imaginação sociológica não deve ser vista apenas como habilidade ou ferramenta para tornar-se mais crítico e reflexivo, mas também seus encadeamentos devem se expandir às práticas sociais e às intervenções pedagógicas, destarte, permitir aos indivíduos “perceber o que está acontecendo no mundo e compreender o que está acontecendo com eles, como minúsculos pontos de cruzamento da biografia e da história, dentro da sociedade” (Mills, 1969, p.13).

Nesse sentido, podemos dizer que a principal conquista da imaginação sociológica é a compreensão de que os indivíduos só podem de fato apreender sua existência e projetar anseios para um possível futuro quando se perceberem como parte de um determinado contexto social, assim como também aponta Paulo Freire. Deste modo se processa a percepção de que nossas ações induzem e são induzidas pela dinâmica

da sociedade, e isso permite que possamos olhar além do circunscrito espaço da vida particular. Esse é o trabalho da Sociologia e é a promessa da imaginação sociológica: criar condições para desenvolver a capacidade de mudanças de perspectivas, de estabelecer relações entre os diferentes campos que compõem o indivíduo e social.

O indivíduo que se apodera e exerce interação com as reflexões e considerações da Sociologia desperta e se abisma com a realidade, estranha o que é costumeiro e familiar, e assim potencializa suas indagações, fazendo-o refletir a partir de novos pressupostos. A imaginação sociológica é capaz de tirá-lo da apatia e engajá-lo nas questões públicas. Pois, o faz perceber que – não raramente – suas “perturbações” individuais são compartilhadas por outros tantos indivíduos por serem produtos das relações e estruturas sociais. Nesse ínterim, podemos direcionar aos Docentes a orientação de Mills onde declara que

“O analista social clássico evitou qualquer esquema rígido de procedimentos; buscou desenvolver e usar, em seu trabalho, a imaginação sociológica. Repelido pela associação e dissociação de Conceitos, só empregou expressões mais complicadas quando tinha boa razão para acreditar que pelo seu uso ampliaria o alcance de suas sensibilidades, a precisão de suas referências, a profundidade de seu raciocínio. Não é inibido pelo método e pela técnica; o modo clássico é o modo do artesão intelectual” (Mills, 1969, p.132).

Podemos ainda afirmar que pela proposição de Mills (1969) que o artesão intelectual pode ser visto como um “tipo ideal”, sendo essa concepção muito próxima do termo utilizado por Max Weber e que significa configurar o trabalho de pesquisa como um ofício. Novamente temos a importância da dimensão existencial na formação do indivíduo, o que expressa o reforço da indissociabilidade entre a vida e o trabalho do artesão intelectual. Sendo assim, a defesa de que a vida e o trabalho são inseparáveis, na perspectiva de artesão, admite que a representação sociológica transpassa suas configurações de viver e ver o mundo. O sentido de experiência aqui é entendido como a influência do passado que afeta seu presente, podendo definir sua experiência futura. Dessa forma, entendemos que artesanato intelectual acontece dentro de cada indivíduo, com base nas influências das experiências e como afirma Mills:

[...] “quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma seu próprio eu a medida que se aproxima da perfeição de seu ofício; para realizar sua potencialidade, e as oportunidades que lhe surgem, ele constrói um caráter que tem, como essência, as qualidades do bom trabalhador. Isso significa que deve aprender a usar a experiência de sua vida no seu

trabalho continuamente. Nesse sentido, o artesanato é o centro de si mesmo, e o estudante está pessoalmente envolvido em todo o produto intelectual de que se ocupe. Dizer que pode “ter experiência” significa que seu passado influi e afeta o presente, e que define a sua capacidade de experiência futura. [...] ele terá de controlar essa interinfluência bastante complexa, saber o que experimenta e isolá-lo; somente dessa forma pode esperar usá-la como guia e prova de suas reflexões, e no processo se modelará como artesão intelectual” (Mills, 1969, p.211).

Assim, a fim de que os indivíduos sejam bons artesãos: que evitemos qualquer norma de procedimento rígida a fim de nos desviarmos “do fetichismo do método e da técnica” (MILLS, 1969, p.240). Neste ponto de vista, é possível um melhor entendimento da relevância do desenvolvimento do nosso trabalho, pois o termo e o pressuposto de pesquisa do artesanato intelectual acabam se configurando como uma discussão sobre a relação teoria e método imerso numa dimensão social. Essa discussão mostra que é:

“imperiosa a reabilitação do artesão intelectual despretenso, e devemos tentar sermos, nós mesmos, esse artesão. Que cada homem seja seu próprio metodologista; que cada homem seja seu próprio técnico; que a teoria e o método se tornem novamente parte da prática de um artesanato. [...] sejamos a mente que enfrenta, por si mesma, os problemas do homem e sociedade” (Mills, 1969, p.240).

Nesse sentido, a prática da autorreflexão constante, a prática da escrita nesses e desses momentos devem ser ações articuladas com o despertar do mundo interior, através das experiências e sentidos que marcam o trabalho do artesão intelectual. É na revisão e reorganização do trabalho, da pesquisa que o artesão estimula sua imaginação sociológica. E como define o autor:

[...] “consiste em parte considerável na capacidade de passar de uma perspectiva para outra, e, nesse processo, consolidar uma visão adequada de uma sociedade total e de seus componentes. É essa imaginação, é claro, que distingue o cientista social do mero técnico. Técnicos adequados podem ser instruídos em poucos anos. A imaginação sociológica também pode ser cultivada; por certo ela raramente ocorre sem muito de trabalho, muitas vezes rotineiro. Há, no entanto, uma qualidade inesperada em relação a ela, talvez porque sua essência seja a combinação de ideias que ninguém supunha que fossem combináveis [...] Há um estado de espírito lúdico por trás desse tipo de combinação, bem como um esforço verdadeiramente intenso para compreender o mundo, que em geral falta ao técnico como tal “ (Mills, 1969, p.227).

Ainda, vale destacar neste espaço, através da perspectiva de José de Souza Martins, que o artesanato intelectual:

“é mais do que mera técnica de obtenção de dados. É uma troca. Não há como utilizar o artesanato intelectual sem dar algo em troca do que se recebe. No artesanato, o observador é observado, o decifrador é decifrado. Sem o que não há interação. Sem interação não há como situar e compreender; situar-se e compreender-se no outro” (Martins, 2013, p.1).

A consonância da Sociologia Escolar com a Educação em Direitos Humanos (EDH)

Temos então que a Sociologia Escolar desempenha uma racionalidade alicerçada na relação entre indivíduo e sociedade, na compreensão dos indivíduos enquanto produtos e produtores do meio social e, portanto, que a definição do olhar sociológico ou de imaginação sociológica de Mills (1975, p. 12) se encontra. Desta forma, a imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas dentro da sociedade.

Na leitura da normativa, que busca orientar a ação educativa para a Sociologia escolar, temos as Orientações Curriculares Nacionais que afirmam os dois princípios (conceitos, atitudes) centrais da Sociologia e que devem ser operacionalizáveis nas aulas e projetos da disciplina:

“Entende-se que esse duplo papel da Sociologia como ciência – desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais – pode ser traduzido na escola básica por recortes, a que se dá o nome de disciplina escolar. Sabemos, mas sempre é bom lembrar, que os limites da ciência Sociologia não coincidem com os da disciplina Sociologia, por isso falamos em tradução e recortes. Deve haver uma adequação em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens – como de resto se sabe que qualquer discurso deve levar em consideração o público-alvo” (OCN, 2006, p. 107).

Para elucidação, podemos dizer que a questão do estranhamento está relacionada com o afetar-se. O afetamento do ser pelo seu entorno e por outros seres, o que o faz ressignificar esses entes e os colocar em uma nova cadeia causal:

“O movimento do estranhamento é o ato de estranhar no sentido de se admirar, de se espantar diante de algo que não se tem conhecimento ou costume; pode-se alcançar o “estranho” ao perceber algo ou alguém de forma diferente do que se conhece, ao assombrar-se em função do desconhecimento de certos fatores, ao se sentir incomodado diante de

um fato novo ou de uma nova realidade, ao não se conformar com algo ou com a situação em que se vive; ao não se acomodar” (Moraes, 2010).

### Sobre o princípio da desnaturalização

“[É] comum ouvirmos no cotidiano da prática pedagógica a expressão: “Isso é natural”. Esta expressão aponta para a ideia de algo que sempre foi, é ou será da mesma forma, imutável na relação tempo e espaço. Em consequência, por exemplo, podemos nos deparar com uma situação assim: “É natural que exista a desigualdade social, é normal, afinal ela sempre existiu e sempre existirá. O mundo é assim mesmo”. Dessa forma, os indivíduos manifestam o entendimento de que os fenômenos sociais são de caráter natural, ou seja, não lhes é sabido que tais fenômenos são na verdade constituídos socialmente, isto é, historicamente produzidos e reproduzidos, resultado das relações sociais em suas mais diversas estruturas. A desnaturalização das concepções a respeito dos fenômenos sociais surge como um papel central do movimento do pensamento sociológico” (Moraes, 2010).

Compreender os fenômenos sociais como resultados da atividade humana em sociedade é o objetivo do princípio da desnaturalização. Dessa forma, a Sociologia possibilita a percepção do caráter histórico das estruturas e dinâmicas sociais com o propósito de contestar, desconstruir perspectivas e explicações que naturalizam e que ofuscam a historicidade das relações e práticas sociais. No horizonte dessa argumentação, estranhamento e desnaturalização

“demarcam a especificidade do ensino de Sociologia na escola de nível médio, cumprindo o importante papel quanto ao desenvolvimento da imaginação sociológica, habilidade intelectual capaz de promover o rompimento com as percepções ingênuas sobre a realidade social, além de possibilitar aos estudantes o protagonismo diante da construção de uma visão de mundo mais ampla e cada vez mais crítico-reflexiva” (Araújo; Lima, 2015, p.169).

Ainda, a Sociologia no âmbito escolar proporciona também o uso político do conhecimento sociológico em favor da intervenção na sociedade, buscando a formação da autonomia de pensamento e estimulando a ação consciente e transformadora em face das inúmeras manifestações de opressão social que marcam e desumanizam a vida de muitas pessoas (FREIRE, 2005). Nesse movimento é importante que os professores(as) se coloquem como mediadores que possam promover um “desencaixe-encaixe” na cabeça do(a) educando(a) para que se sinta, de fato, inserido(a) em sua realidade, socialmente construída.

Ademais,

“No ensino médio, uma das responsabilidades do professor(a) de Sociologia é desenvolver, no aluno, a capacidade de problematizar o mundo a sua volta. Incentivá-lo a perceber situações que fazem parte de sua convivência como, por exemplo, a falta de interesse do governo local em atender às demandas de sua escola ou de seu bairro, ou ainda, a violência física, praticada, cotidianamente, no ambiente escolar. Provocar o estranhamento e a desnaturalização é desenvolver a sensibilidade do aluno para enxergar sociologicamente o mundo, a partir de diferentes questões que o cercam diariamente” (Guimarães, 2014, p. 27).

Destarte, temos que a Sociologia é um espaço favorável e importante para a realização das Ciências Sociais no Ensino Médio, porque possibilita aos Professores(as) e aos Educandos(as) lentes novas para a interpretação da realidade, permitindo assim a construção de novos modos de pensar as práticas sociais em suas plurais formas de manifestação. Assim sendo, a Sociologia no Ensino Médio proporciona referenciais próprios de análise para que os sujeitos envolvidos possam “sentir o jogo que se processa entre os homens e a sociedade, a biografia e a história, o eu e o mundo” (Mills, 1982, p. 10).

Por conseguinte, como porta-voz das Ciências Sociais no ensino básico, a Sociologia Escolar vem proporcionar o contato com sistemas de conhecimentos sobre o mundo social capazes de desencadear uma conduta crítica, reflexiva e atuante diante das relações e práticas humanas. Sendo assim, as perspectivas sociológicas, antropológicas e políticas podem se transformar em importantes referenciais cognitivos através dos quais pode-se ler os fenômenos sociais, interpretá-los, problematizá-los e, conseqüentemente, atuar sobre eles. Dessa maneira, é válido afirmar que as aulas de Sociologia escolar despertam novos cenários onde é possível a compreensão e problematização da nossa presença e movimento no mundo, além de permitir conhecimentos, formações e construções que conduzam à ressignificação da nossa humanidade em tempos de desencantamentos sociais, e, portanto, à inéditos-viáveis.

A partir dessas reflexões e argumentações sobre a importância e aplicabilidade da Sociologia Escolar compreendemos que é possível concatenarmos esse arcabouço teórico à um projeto de Educação que, além de realizar movimentos para o estranhamento e a desnaturalização de fenômenos sociais, proporcione e potencialize à prática docente, com conseqüente benefício aos(às) educandos(as), um suporte para lidar

de maneira sensível com situações-limites e questões como Relações Étnico-Raciais: Racismo, Tecnologias e Sociabilidade: Indústria cultural, Desigualdades Sociais: Pobreza, questões de gênero e sexualidade, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, povos tradicionais, entre outros, que são temas fortemente presentes na sociedade brasileira na atualidade.

Nesse contexto, e tendo como partida a Sociologia Escolar, é que a Educação em Direitos Humanos pode se apresentar

“enquanto uma prática educativa que é tida como uma consequência da decadência das ditaduras militares ao final dos anos 1970, bem como do processo de redemocratização ocorrido nos países latino-americanos. Fundamenta-se através do reconhecimento, respeito, defesa e promoção do conjunto dos direitos humanos, possuindo como objetivo desenvolver suas máximas capacidades como sujeitos de direitos e apresentando ferramentas e elementos que podem torná-los efetivos” (Magendzo, 2006).

Candau ressalta a configuração sócio-crítica da educação afirmando o potencial crítico e transformador da Educação em Direitos Humanos. Diz a autora:

“A Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola” (Candau, 1998, p. 36).

Corroborando com a disciplina de Sociologia, a EDH não se trata apenas da transferência de conhecimentos,

“mas sim está voltada para uma mudança cultural, baseando-se na transferência e construção de valores através de uma educação permanente, continuada e global. Trata-se de uma formação baseada no respeito à dignidade da pessoa humana, estando orientada para a mudança no sentido de eliminar tudo aquilo que está enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos, não aceitação da diferença” (Benevides, 2003, p. 1).

Para a inserção da EDH no ensino formal, faz-se indispensável a prática pedagógica, que precisa estar em consonância com os princípios e valores dos direitos humanos. Assim, ela deve ter como objetivo principal compreender e transformar a realidade na perspectiva da promoção e defesa desses direitos. Deve-se refletir que a prática pedagógica envolve a prática docente, as atividades didáticas em sala de aula, o currículo. Todavia a prática pedagógica deve ultrapassar limites abrangendo as

demais atividades da escola, os diferentes aspectos do projeto político-pedagógico e as relações com a comunidade e a sociedade. Portanto, é uma prática que deve ser conceituada como práxis pedagógica (Souza, 2007), de forma a atingir a finalidade da educação compatível com a EDH. Ainda, deve contribuir para o empoderamento individual e coletivo, pois assim é possível fomentar as capacidades das pessoas e direcioná-las ao desencadeamento de processos de democratização e de transformação (Sacavino, 2000).

Nesse sentido, para Godoy (2014), a EDH deve permear o currículo formal em todas as suas disciplinas. Todavia, cada disciplina deve refletir, a partir do seu objeto de estudo, sobre o seu modo de vinculação com a EDH. No suporte a esse trabalho de inserção, Godoy (2014), propõe que é preciso aprofundar a compreensão sobre as diretrizes orientadoras da EDH deixando evidente que o começo dessa nova prática é também um novo desafio.

[...] “Portanto, isso não quer dizer que todas as disciplinas vão ministrar todos e os mesmos conteúdos de EDH. Mas também não quer dizer que umas o farão e as demais vão ignorá-los. Precisa ficar claro que a EDH está presente nos processos naturais, nos processos sociais e nos processos de linguagem” (Godoy, 2014, p. 90).

É importante dizer que o conceito de currículo traz em seu cerne questões de identidade e de poder, mesmo que haja um discurso recorrente que define currículo como o repertório de conhecimentos que deve ser ensinado nos processos formais de educação. Assim, uma vez que sujeita nossa forma de observar a realidade e determinar o que devemos ser, negando e afirmando saberes e identidades, o currículo se converte em um campo contestado, em uma disputa de sentidos (Silva, 2007).

A Sociologia considerando esse contexto da Educação em Direitos Humanos pode se apresentar como uma estratégia crítica e criativa, atólimite, na consolidação de uma nova relação entre educação e conhecimento ao sustentar teórica e analiticamente práticas de promoção da cidadania, na luta pelos Direitos Humanos, na superação de situações-limites. Nesta direção, o conhecimento Sociológico ao fugir dos parâmetros instrucionistas, autoriza a construção de competências para a ação social, cria alternativas e possibilita novos arranjos institucionais na promoção de uma multiplicidade de olhares e perspectivas sobre a cidadania, a sociedade e os Direitos Humanos e, conseqüentemente, no desenvolvimento de inéditos-viáveis.

Ainda, Candau (2007), percebendo um vínculo direto entre os princípios sociológicos, por exemplo, da democracia e dos Direitos Humanos, considera a educação em Direitos Humanos como ferramenta fundamental para a efetivação da democracia porque, segundo a autora, este modelo de educação:

“É indispensável para o desenvolvimento dos direitos humanos; 2. deve articular as categorias da igualdade e da diferença; 3. deve realizar o empoderamento dos atores sociais; 4. é uma filosofia e deve integrar a cultura escolar; 5. Está assentada no tripé: a) conhecer e defender direitos; b) respeitar a igualdade de direitos dos outros e c) deve estar comprometida com a defesa dos direitos dos outros” (Candau, 2007, p. 61).

Importante destacar sobre a EDH, a necessidade de construí-la de forma transdisciplinar e interdisciplinar, bem como de forma indissociável no que se refere ao ensino, à pesquisa e à extensão. Nesse sentido, para Dagnino (2015), a produção de conhecimento deve ser orientada por problemas concretos e de pertinência social, o que exige a consideração de se integrar as diferentes disciplinas em torno destes, imprescindivelmente, com a Sociologia.

Outrossim, é sabido que os Direitos Humanos estão sendo violados constantemente e, segundo Silva (1999), a partir da ampliação de políticas neoliberais promove-se a manutenção da desigualdade social, fator que se constitui em um sério entrave à expansão e efetivação desses direitos. Nesse entremeio, estão as escolas brasileiras e suas grandes dificuldades em realizar práticas cotidianas no que se refere aos processos de estranhamento e desnaturalização da vida social, além de dificuldades em combater violações de direitos. Neste sentido, D’Almeida, Eying e Hanna (2009) nos alertam que:

“as escolas devem tornar-se um lugar plural e dialógico, um lugar em que os estudantes não sejam levados apenas a ler textos, mas a entender contextos. Infelizmente as atividades escolares giram em torno da necessidade de reproduzir aquilo que é ditado pelos grupos dominantes. Direta e indiretamente, as escolas acabam reforçando em suas ações exclusões e injustiças às classes, raças e gêneros” (D’Almeida, Eying e Hanna, 2009, p.8-9).

Porém mesmo com inúmeras dificuldades compreendemos que é nesse espaço de convivência de nossas juventudes, a escola, que, através dos conteúdos de Sociologia em consonância com a Educação em Direitos Humanos, também se faz possível construções de práticas sociais de

sensibilização e formação de visões de mundo, inéditos-viáveis, adversas às mazelas sociais como o preconceito, a discriminação, as violências (física e simbólica), etc.

São diversas as razões para a construção de um projeto onde os conteúdos da disciplina de Sociologia se articulem com a promoção da Educação em Direitos Humanos. Podemos argumentar sobre essa pretensão quando entendemos que

“Educar em Direitos Humanos potencializa nas pessoas o respeito ao ser humano e à sua dignidade, os valores democráticos, a tolerância e a convivência dentro das regras do estado de direito, sendo capaz de contribuir para que as pessoas assumam o papel de protagonistas de sua história, conscientes de suas responsabilidades sociais, políticas, culturais e artífices das transformações necessárias a cada realidade” (Silva e Tavares, 2013, p. 52-53).

É pertinente observar que diante do processo de mercantilização dos espaços, da captura da subjetividade dos indivíduos para a competitividade capitalista em seu individualismo exacerbado que segrega e violenta, a educação revela-se dissociada de sua face política, emancipatória e de construção de sujeitos autônomos. Esses fenômenos sociais produzem desafios e tensões que atravessam as relações sociais também nos espaços escolares. Contudo, percebemos revelar-se pontos de intersecção entre a disciplina de Sociologia e a Educação em Direitos Humanos, quando analisamos os objetivos para o Ensino Médio previstos pela LDB de 1996, como o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos educandos – responsável pelo aprimoramento da pessoa humana e pelo desenvolvimento de competências que o permitem integrar seus projetos pessoais com os projetos da sociedade em que está inserido.

É nesse cenário que atentamos para a necessidade de observarmos que tanto a Educação em Direitos Humanos quanto a Sociologia escolar se articulam em práticas pedagógicas (por exemplo, projetos temáticos) alicerçadas na dialogicidade e participação, o que possibilita minimamente a construção de inéditos-viáveis. O caminho é desenvolver projetos onde a curiosidade e interesse de Docentes e Estudantes possam ser estimulados e respeitados fortalecendo o debate, a capacidade dialógica e o respeito à diferença (FREIRE, 2007).

A questão é possibilitar ações autônomas que permitam que os sujeitos envolvidos se reconheçam como capazes de avaliar, julgar e fazer escolhas racionais e afetivas. O compromisso com os Direitos Humanos deve se construir a partir de uma adesão autônoma dos envolvidos nos

processos, nas dinâmicas, e não pela dimensão punitiva, autoritária, que tende em algum momento ser contestada, podendo ser, inclusive, de forma violenta (ADORNO, *op. cit.*). Além disso, essa articulação busca em seus fundamentos e princípios a promoção da vivência dos Direitos Humanos de maneira a fixá-los na vida cotidiana das pessoas proporcionando assim não apenas o saber pedagógico, mas, também o saber experiencial. Contudo, vale ressaltar que, nessa articulação entre EDH e Sociologia Escolar, é imprescindível despertar a responsabilidade em relação a defesa do respeito a todas as pessoas e, para que esse processo se torne viável, é necessário assumir e pôr em prática esse compromisso.

Ademais, Docentes e Discentes precisam buscar continuamente obter conhecimentos e experiências sobre as temáticas das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) e dos Direitos Humanos. Nessa perspectiva, Candau (2003) defende que um projeto coerente que articule os princípios e conteúdos da Sociologia escolar com a Educação em Direitos Humanos deverá se alicerçar em dois eixos estruturadores: a vida cotidiana como referência permanente da ação educativa e a admiração diante de toda expressão de afirmação da vida. Nesta direção, é importante que sejam promovidas ações que busquem acentuar a alteridade de nossa sociedade, com o objetivo de fortalecer um olhar solidário, de empatia, não estereotipado sobre aquilo que nos é estranho, dessa forma cultivando uma postura dialógica que visa à consolidação de uma cultura dos Direitos Humanos, de uma cultura de paz, de inéditos-viáveis.

## **Relacionando situações-limites, atos-limites e inéditos-viáveis**

“A capacidade de sonhar coletivamente, quando assumida na opção pela vivência da radicalidade de um sonho comum, constitui-se numa atitude de formação que se orienta não apenas por acreditar que as situações-limite podem ser modificadas, mas, fundamentalmente, por acreditar que essa mudança se constrói constante e coletivamente no exercício crítico de desvelamento dos temas-problemas sociais que as condicionam” (Freitas, 2004, p.95).

É possível definir o que é o inédito-viável? E o que são situações-limites? Na perspectiva de educação em Paulo Freire, temos a esperança como um valor imprescindível, pelo qual é possível uma educação libertadora. É no esperar, no construir e agir para que a esperança se realize, que buscamos eliminar posições fatalistas da história compreendendo a história como possibilidade, isto porque concebemos as relações consciência/

mundo de forma dialética, tendo como perspectiva os condicionantes históricos a que estamos submetidos. Dessa forma, a esperança freireana, além de ser o motor indispensável para originar o inédito viável, busca à superação de situações-limites na direção de um projeto societário mais humanizado e humanizante.

Vale ressaltar que as ideias de “soluções praticáveis despercebidas” e de “consciência possível”, respectivamente trabalhos de André Nicolai e Lucien Goldman, foram fortes influências para o inédito-viável de Paulo Freire. Ideias que podem ser relacionadas aos conceitos de utopia e de sonho possível, porém, não no sentido de apenas de alcançar soluções prontas e imediatas, mas de vislumbrar a possibilidade de, ao atuar no mundo, transformá-lo segundo Nita Freire (2009). Assim, o inédito-viável é colocado como:

[...] “algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora (...) é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um ‘percebido-destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade” (Freire, 2014a, p. 278-279).

Destarte sobre o inédito-viável, a autora de Pedagogia da Esperança enfatiza que:

“A concretização do ‘inédito viável’, que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da práxis. Isso significa, enfatizemos, que os seres humanos não sobrepassam a situação concreta, a condição na qual estão, por meio de sua consciência apenas ou de suas intenções, por boas que sejam [...] Mas, por outro lado, a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão” (Freire, 2015, p. 221-222).

É nesse íterim que Freitas (2005) diz que o inédito-viável inquieta e movimenta o sujeito às reflexões e ações dentro do processo socio-histórico na perspectiva de ver a história não como realidade natural dada, imutável, mas sim como espaço-tempo de inúmeras possibilidades para mudanças. Espaço-tempo que pode ser transformado a partir de movimentos complementares dentro da vivência do inédito-viável como espaço de práticas e vivência. Neste ponto, Freitas sugere movimentos complementares:

“Proposição do inédito - trata-se do convite à reflexão através da vivência de ‘pôr a mão na massa’, bem como dos movimentos que precedem

sua realização – é o momento do acolhimento e da problematização inicial; (2) mão na massa – caracteriza-se pela vivência da feitura do pão em si, constituída por quatro movimentos mobilizadores da reflexão na ação – as primeiras reações, preparar a massa, sovar e modelar; (3) sistematização da reflexão – refere-se à proposição de potencializar os momentos de espera e cuidado – crescer e assar a massa até o pão ficar pronto – mediante a elaboração da reflexão sobre a ação através de relatórios em grupos, e; (4) hora da partilha – consiste no momento coletivo de partilha da reflexão sobre a reflexão na ação – gerada na vivência e a partir dela – mediante a apresentação dos relatórios dos grupos. A hora da partilha é também o momento de celebração dos resultados da feitura do pão, com a sua degustação” (Freitas, 2005, p. 8).

Importante evidenciar que os inéditos-viáveis são sonhos possíveis e, definitivamente, coletivos que surgem em contraponto as situações-limites. As situações-limites em geral são como impedimentos, obstáculos ao processo de humanização. Além disso, é de suma importância que diante das situações-limites os sujeitos não fiquem passivos, mas que existam embates para que ontologicamente cumpram sua vocação de “ser mais” (FREIRE, 1987). E como enfatiza Moacir Gadotti, as situações-limites “não devem ser contornadas, mas analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições, sob pena de reaparecerem mais adiante com força redobrada.” (Gadotti, 1996, p. 730).

Ademais, reforçando a questão de superação das situações-limites, os sujeitos buscam desenvolver, criar e recriar atos-limite, que são ações e reflexões, no intuito de provocar rupturas com as opressões na insurgência de inéditos-viáveis. Há de lembrarmos que a superação das situações-limites requer criatividade individual e coletiva.

No trecho que segue, Nita Freire (2010, p. 224) sintetiza a dinâmica relacional situações-limites-atos-limites-inéditos-viáveis:

“No decurso de nossa vida pessoal e social, encontramos obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas, as “situações-limite”. Diante delas, nós temos várias atitudes: ou as percebemos como um obstáculo que não podemos transpor, ou como algo que não queremos transpor, ou ainda como algo que sabemos que existe e que precisa ser rompido. Nessa hipótese, a “situação-limite” foi percebida criticamente e por isso agimos para superá-la. Para isso precisamos nos separar epistemologicamente, tomar distância daquilo que nos “incomodava”, objetivando-o e somente quando o entendemos na sua profundidade, na sua essência, destacado do que aí está, o entendemos como um problema que necessita de solução. O vemos como algo “percebido

e destacado” da vida cotidiana, o “percebido e destacado” que deve e precisa ser enfrentado, portanto, deve e precisa ser discutido e superado, socialmente. Esses se dirigem, então, à superação e à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que aí está, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo. As “situações-limite” implicam, pois, a existência daqueles e daquelas a quem direta ou indiretamente servem, os dominantes; e daqueles e daquelas a quem se “negam” e se freiam” as coisas, os oprimidos”.

Nessa perspectiva, podemos compreender que a dinâmica relacional e os processos que abrangem e compõem as situações-limites, os atos-limites e os inéditos viáveis, além de reconhecidos como complexo, o que requer o envolvimento, comprometimento de inteligências múltiplas trabalhando de forma inexoravelmente coletiva, estão inevitavelmente interrelacionados com os princípios epistemológicos e conteúdos de análise de fenômenos sociais da Sociologia Escolar e com os fundamentos e diretrizes da Educação em Direitos Humanos (EDH).

### **Construções de inéditos-viáveis através da consonância entre Sociologia Escolar e Educação em Direitos Humanos**

Inicialmente é importante trazer a memória alguns dos inúmeros desafios que a educação enfrentou e que ainda se mantém em nossa atualidade. A historicidade em documentos mostra que o ensino tradicional marca forte presença na educação e, claro, em nossas escolas e salas de aula, o que muitas vezes impossibilita Docentes e estudantes de construir seu próprio conhecimento, configurando-se a predominância de metodologias não-ativas, não colaborativas, superficiais e que não motivam e não incentivam para a variedade de novos saberes.

Ainda, é uma educação que valoriza muito os conteúdos encontrados nos livros didáticos transmitidos pelo professor(a), característica essencial de um modelo onde o professor(a) se coloca como detentor de todo saber deixando ao estudante a passividade, a absorção, ou não, do que é depositado em sua mente, e onde praticamente não acontece nenhuma intervenção. Assim, repensar e articular as metodologias tradicionais, com o intuito de ter uma educação que possa provocar transformações e a emancipação dos indivíduos, tornou-se imprescindível para o desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, vale ressaltar que uma das características inerentes à espécie humana é a capacidade de projetar. E, como afirma Carolino (2007):

“para que o projeto seja efetivo, é preciso considerar algumas características fundantes: a referência ao futuro, já que projetar é antecipar a ação, se faz necessário traçar metas para atingir objetivo; considera-se também a abertura para o novo, em que há a exposição a riscos, bem como a possibilidades para criar, recriar e para o inesperado, pois nem tudo é totalmente passível de planejamento; e como terceira característica, o caráter indelegável da ação projetada, dito de outro modo, não se pode ter projeto pelos outros, sejam projetos de caráter individual ou coletivo” (p. 39).

## **A pedagogia de projetos como caminho para inédito-viável**

A pedagogia de projetos busca promover uma aprendizagem significativa no sujeito. Tomemos a aprendizagem significativa como processo que se desenvolve

“pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva” (Moreira, 2018, p. 02).

Isto posto, percebe-se que a aprendizagem significativa acontece quando os sujeitos estão inclinados a aprender e quando o material de aprendizagem tem significado para estes sujeitos, o que possibilita o desenvolvimento de novos conhecimentos, competências e habilidades sobre determinados temas e situações. Nesse contexto a pedagogia de projetos se destaca na promoção da aprendizagem significativa. Vale destacar aqui os principais eixos por onde passam as formas de como direcionar a pedagogia de projetos para a aprendizagem: 1- os projetos devem partir de problemas do mundo real; 2- a resolução desse problema, em geral, envolve um amplo trabalho cooperativo e; 3- o projeto deve ser transdisciplinar e interdisciplinar (Bender, 2014). Ainda, pode-se afirmar que desenvolver trabalhos com projetos leva os sujeitos

“a enxergar relações além das disciplinas de tal forma a interpretar o mundo, a realidade e a sociedade na qual estão inseridos. Um olhar mais voltado à complexidade da vida e do mundo, um olhar mais holístico e transdisciplinar com relação ao conhecimento, além dos conteúdos das disciplinas acadêmicas” (Nogueira, 2008, p.53).

Em todo processo é importante compreender que o projeto está repleto de intencionalidades e precisa contemplar variadas finalidades. O desenvolvimento dessa metodologia junto aos sujeitos aprendentes propicia

o progresso ao conhecimento, a produção de pesquisas, a descoberta de situações novas, na aquisição de novos conhecimentos, elementos substanciais que possibilitam um poder maior de questionamentos e, conseqüentemente, maior possibilidade de transformação da realidade social. Por esse ângulo, vale citar os estudos de Barbosa e Horn quando afirma que:

“Através dos projetos, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças” (Barbosa e Horn, 2008, p. 34).

Na pedagogia de projetos, o Docente deixa de ser aquele que apenas transmite informações aos estudantes e assume a função de articular as formas de trabalho eleitas pelos alunos, com seus objetivos, interesses e estilos de aprender, coordenando a organização do ambiente de aprendizagem planejando e inserindo o uso dos diversos recursos, inclusive recursos tecnológicos como softwares, aplicativos, materiais de laboratórios, de biblioteca, de artes, materiais disponíveis em servidores locais e na Web, etc.

A nova postura do Docente passa por possibilitar a criação de situações de aprendizagem que vão convergir para as relações que se estabelecem nessas próprias situações, o que o torna um mediador, e orientador importante, das relações de aprendizagem que procura ajudar o sujeito aprendente a encontrar respostas e sentido naquilo que está fazendo e aprendendo. É relevante destacar que na pedagogia de projetos, o Docente procure apropriar-se do processo de colaboração, junto aos sujeitos aprendentes, para o desenvolvimento de questões orientadoras e estimuladoras com as quais haja identificação, além de desenhar ambientes onde esses sujeitos sejam estimulados a solucionar problemas com a devida liberdade de criação, de escolhas e de trajetórias a serem construídas e percorridas.

Nesta direção, para além da mudança no papel e na postura Docente, o sujeito aprendente começa seu aprendizado dentro do contexto em que produz, assim, despertando dúvidas através de pesquisas e criando relações que o encaminha para novas buscas e descobertas. Dessa forma, tem-se

também um processo interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar em contínuas reconstruções do conhecimento. Segundo Fonte,

“na execução dos projetos, fica explícita a possibilidade de mobilizar diferentes áreas do conhecimento para atingir os objetivos traçados e resolver os problemas que surgem. Assim, a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade acontecem de maneira ocorre naturalmente, gerada por uma necessidade real” (Fonte, 2011, p. 33).

A Pedagogia de Projetos traz uma nova configuração para as práticas pedagógicas, além de apresentar contribuições consideráveis para o processo de ensino e aprendizagem e ser uma moderna e inovadora opção educacional diante da educação tradicional. Contudo, é necessário nesse processo o aperfeiçoamento das interações entre Docentes das diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. Aqui, se faz presente a imensa importância de ser atravessados pela consonância da Sociologia com a Educação em Direitos Humanos, orientação desse trabalho.

Nesse ínterim, o construto de projetos, aulas, atividades, de pensar no desenvolvimento da autonomia, criatividade e criticidade dos sujeitos envolvidos nos processos socioeducativos, visando o uso racional do conhecimento e o desenvolvimento de atitudes e valores de participação social para que o exercício da cidadania seja efetivado de forma responsável e comprometida nesta sociedade científico-tecnológica de cibercultura, é que Docentes e Discentes necessitam se apropriar dos conhecimentos sociológicos e da Educação em Direitos Humanos para debaterem e agirem crítica e reflexivamente a respeito das relações de poder, da correlação entre os avanços científicos-tecnológicos e a organização da sociedade, englobando a realidade social onde cada um está inserido, inevitavelmente atravessando a dinâmica relacional e os processos que compreendem as situações-limites, os atos-limites e os inéditos-viáveis.

Assim sendo, na construção desse trabalho compreendemos, a partir dos diversos conceitos discutidos e, portanto, possíveis articulações no exemplo da Pedagogia de projetos, que é imprescindível, considerar que a Sociologia Escolar, em seus princípios epistemológicos e conteúdo de análise de fenômenos sociais, em consonância com os fundamentos e diretrizes da Educação em Direitos Humanos (EDH) podem auxiliar docentes e discentes no processo de construção e articulação (artesanato intelectual) de repertórios socioculturais para interpretação, leitura, ação e reflexão de realidades nas quais estes estão inseridos, de cenários formativos e de aprendizagens significativas.

Além de estruturar atividades e projetos que, possam fornecer e ampliar subsídios, atos-limites, para reflexões e ações sobre situações-limites diversas, qualificando a participação dos sujeitos em discussões e intervenções práticas nos mais variados contextos sociais definidos por vertiginosas e problemáticas mudanças sociais.

## Referências

- ALVES, Juliana. et al. Direitos humanos e diversidade: novos caminhos. In: ALVES, Juliana; RIBEIRO, Mara Rejane (orgs.). **A encruzilhada da diversidade no âmbito da EDH**. Maceió: Edufal, 2013, p. 187-192.
- ARAÚJO, Alexandre Medeiros de; LIMA, José Gllauco Smith Avelino de. **A relevância do ensino de sociologia e de filosofia para a formação dos jovens no século xxi**. HOLOS, [S.l.], v. 4, p. 166-176, ago. 2015. ISSN 1807-1600.
- BALL, Stephen J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo. Cortez. 2011.
- BAUER, M., & Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BENEVIDES, M. V. **Educação para a democracia**. In: Revista Lua Nova. São Paulo, n. 38, p. 223-235., 1996.
- BENEVIDES, M.V. Educação em Direitos Humanos: Do que se trata? In: Seminário Nacional de Educação em Direitos Humanos, São Paulo:[s.n.], 2000.
- BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas: **A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento**, trad. Floriano Fernandes, Rio de Janeiro, editora Vozes, 1978, 4.ed. 247 pp. (1ª edição em Inglês, New York, 1966).
- BARBOSA, M.C.S.; HORN, M. da G.S. **Pedagogia de Projetos na Educação Infantil**. Porto alegre: Grupo A, 2008. 128p: 23cm.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEDH, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº1 de 30 de maio de 2012. Diretrizes

Nacionais de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: [http://www.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/83/rcp001\\_12.pdf](http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/rcp001_12.pdf). Acesso em: 03 Dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. vol. 3. Brasília, 2006.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN+ – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2002. 101p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019. Brasil.

BRASIL. Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2011. 36 p.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Parte IV – Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em 14 jan. 2019.

BRASIL. Decreto n. 7037 de 21 de dezembro de 2009. **Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH3** – e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm). Acesso em: 11 dez. 2018.

CANDAUI, Vera Maria. **Direitos, humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. In: Revista Brasileira de Educação, PUC – RJ, Departamento de Educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008.

CANDAUI, Vera M. Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidades e perspectivas. In: CANDAUI, V. M. e SACAVINO, S. **Educar em Direitos Humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro, DP&a Ed. 2000.

CAROLINO, Jussara de Abreu. **Contribuições da pedagogia de projetos e do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) para o ensino de geografia**: um estudo de caso. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22022008-142053/>.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio cultural. In: DAYRELL, J. J. A escola como espaço sócio cultural. In: DAYRELL, J. J.

(Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 136-161.

DEMO, Pedro. **Sociologia da educação**: sociedade e suas oportunidades. Brasília: Plano Editora, 2004.

FONTE, Paty. **Projetos Pedagógicos Dinâmicos**: a paixão de educar e o desafio de inovar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Sousa de. **Pedagogia do inédito viável**: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender- pesquisar. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22set. 2005.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Seminário de Metodologia**. Instituto Cajamar. Departamento de Formação. 04 de abr. de 1988. Debate com Paulo Freire. Documento em meio impresso.

FREIRE, Nita. **Inédito-viável**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 231-234. Verbete.

SOUSA, Carlos Alberto; MARIZ, Ricardo Spindola. **Reconstrução das práticas docentes**: uma estratégia de para a formação de professores a partir da prática. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de; MARIZ, Ricardo Spindola; CUNHA FILHO, José Leão (Orgs.). *Educação superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores*. Brasília: Editora Universa, 2010, p. 149-165.

GADOTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

GOMES, Cândido Alberto. **A educação em perspectiva sociológica**. 3.ed. São Paulo: EPU, 1994.

GOMES, Romeu. **Teoria, método e Criatividade**. 21. Ed, Petrópolis-

RJ. Editora Vozes. 2002.

LINHARES, Célia; FREIRE, Ana Maria (Org). In: **A Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo : Editora UNESP, 2001.

MEUCCI, Simone. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de Sociologia. In: **Revista Brasileira de Sociologia**. vol. 02, nº 03, jan./jun. 2014.

MEUCCI, Simone. **Sobre a Rotinização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas**. Mediações, Londrina, v. 12, n. 1, p. 31-66, jan/jun. 2007.

MEUCCI, Simone; BEZERRA, Rafael Ginane. **Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo**. In: Revista de Ciências Sociais, v. 45, nº1, p. 87-101, 2014.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios** / Charles Wright Mills; seleção e introdução Celso Castro; tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica Celso Castro. - Rio de Janeiro: Zahar, Ed. 2009.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM - Sociologia. In: Moraes, Amaury César (org.) **Sociologia: ensino médio** (Coleção Explorando o Ensino, v. 15). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, p. 45-62, 2010.

MORAES, Amaury César. **O ensino de Sociologia: mediação entre o que se aprende na universidade e o que se ensina na escola**. In: Teoria e Cultura, v. 12, nº 1, p. 21-33, 2017.

MORAES, Amaury César. Sociologia no Ensino Médio: o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais na prática pedagógica. In: MORAES, Amaury César. Coleção Explorando o Ensino – **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <https://escsunicamp.wordpress.com/author/lavorinimoretti/>.

MORAES, Larissa Messias Grupo de Trabalho 5 - Educação para a diversidade: saberes locais e protagonismo juvenil no ensino de sociologia - **A educação em direitos humanos e a sociologia em sala de aula: desenvolvendo práticas de socialização para a coexistência**.

MOURA, D. P. **Pedagogia de Projetos**: contribuições para uma Educação Transformadora. 2010. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php?pagina=0>. Acesso em 02/01/2020.

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf> Acesso em: 21 ago. 2018 MYNAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Suely Ferreira. NETO, Otávio, Cruz.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências. São Paulo: Editora Érica, 2001.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1987.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil**: histórico e perspectivas. In: Moraes, Amaury César (coord.). Sociologia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 15-44.

SILVA, Marilda. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

SILVA, Marilda. **O habitus professoral**: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 29, 152-163, maio/ jun/ jul/ ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 11 jan. 2012.

TORRES, Carlos Alberto (Org). **Teoria crítica e sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez Editora: Instituto Paulo Freire, 2003.

VENTURA, Paulo Cezar Santos. **Por uma Pedagogia de Projetos**: uma síntese introdutória. Educ. Tecnol., Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 36-41, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/31/26>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico- metodológicos. Rosa Maria Godoy Silveira (org.). João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

Com amorosidade freireana, agradecemos a todos (as) colegas, parceiros (as), doutorandos(as) da RENOEN-Polo UFRPE e do PPGE, por acreditarem no nosso trabalho, enquanto fundadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e sistematizadora das diversas produções da Série Formação de Professores.

Autores(as) do livro Saberes e práticas necessárias à formação de professores

|                                     |                                      |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Ana Luisa Tenório dos Santos        | Josiane Carla Medeiros de Sousa      |
| Ana Maria dos Anjos Carneiro Leão   | Leane Pereira Cordeiro               |
| Carmen Roselaine de Oliveira Farias | Maria de Fátima Gomes da Silva       |
| Ciro de oliveira Bezerra            | Maria Marly de Oliveira              |
| Claudio Roberto Felix do Nascimento | Maria Teresa Melo Brandão Cavalcanti |
| Climéria Beserra Ramalho            | Marília Nóbrega Pereira de Farias    |
| Crislaine Maria da Silva            | Marinaide Lima de Queiroz Freitas    |
| Edmaylsonn Jóia Leandro             | Monica Lopes Folena Araújo           |
| Elione Maria Nogueira Diógenes      | Paulo Marinho                        |
| Erinalva Luciene de Oliveira Soares | Renata Carvalho da Silva             |
| Ernandes Rodrigues do Nascimento    | Renato Duarte Gomes                  |
| Francisco Nairon Monteiro Júnior    | Rita de Cássia Pessoa de Andrade     |
| Gilvaneide Ferreira de Oliveira     | Sandra Regina Paz da Silva           |
| Geraldo Jorge Barbosa de Moura      | Valdeluce Albuquerque e Silva        |
| Hélio Beserra dos Anjos             | Valéria Campos Cavalcante            |
| Iêda de Almeida Ribeiro Bacelar     | Waydja Cybelli Cavalcanti Correia    |
| João Justino Barbosa                |                                      |

