

Maria Marly de Oliveira (Org.)

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Dialogando com Paulo Freire

Maria Marly de Oliveira (Org.)

**FORMAÇÃO
CONTINUADA
DE PROFESSORES**
Dialogando com Paulo Freire

Vol V da Série Formação de Professores – UFRPE/PPGEC
CÁTEDRA PAULO FREIRE

Edição especial em Homenagem ao Centenário de Paulo Freire



Recife – PE
2021

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
REITOR Prof. Dr. Pedro Henrique Falcão
VICE-REITORA Profa. Dra. Socorro Cavalcanti

EDITORA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – EDUPE
CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Ademir Macedo do Nascimento
Profa. Dra. Ana Célia Oliveira dos Santos
Prof. Dr. André Luis da Mota Vilela
Prof. Dr. Belmiro do Egito
Profa. Dra. Danielle Christine Moura dos Santos
Prof. Dr. Emanuel Francisco Spósito Barreiros
Profa. Dra. Emilia Rahnemay Kohlman Rabbani
Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho
Profa. Dra. Maria Luciana de Almeida
Prof. Dr. Mário Ribeiro dos Santos
Prof. Dr. Rodrigo Cappato de Araújo
Profa. Dra. Rosângela Estevão Alves Falcão
Profa. Dra. Sandra Simone Moraes de Araújo
Profa. Dra. Silvânia Núbia Chagas
Profa. Dra. Sinara Mônica Vitalino de Almeida
Profa. Dra. Virgínia Pereira da Silva de Ávila
Prof. Dr. Vladimir da Mota Silveira Filho
Prof. Dr. Waldemar Brandão Neto

GERENTE CIENTÍFICO Prof. Dr. Karl Schurster
COORDENADOR Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura
PROJETO GRÁFICO Danilo Catão

Este livro foi submetido a avaliação do Conselho Editorial da Universidade de Pernambuco.



Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais
sem prévia autorização dos autores e da EDUPE.

Esta obra ou os seus artigos expressam o ponto de vista dos autores e
não a posição oficial da Editora da Universidade de Pernambuco – EDUPE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU)

O48f	Oliveira, Maria Marly de Formação continuada de professores: dialogando com Paulo Freire [recurso eletrônico] / Maria Marly de Oliveira (Organizadora). – Recife : Edupe, 2021. 321 p. E'book PDF. (Série Formação de Professores – UFRPE/ PPGEC, v. 5) Modo de acesso: world wide web: http://www.edupe.com.br ISBN: 978-65-86413-37-3 1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Paulo Freire. I. Título.
------	---

CDU: 371.13

Biblioteca Responsável: Neide M. J. Zaninelli - CRB-9/ 884

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
PREFÁCIO	7
FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS CON MIRAS A LA EMANICIPACIÓN	12
<i>César Picón</i> <i>Nádia Rodrigues</i>	
VIVENCIAS E ENSINAMENTOS: O QUE APRENDI COM PAULO FREIRE	44
<i>Maria Marly de Oliveira</i>	
CONTRIBUIÇÕES DE UMA PROPOSTA FORMATIVA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA	62
<i>Climéria Beserra Ramalho</i> <i>Crislaine Maria da Silva</i> <i>Maria Marly de Oliveira</i>	
DIÁLOGO PARA A LIBERTAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LIBERTÁRIAS NA CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS	87
<i>Carolina Santos de Miranda</i> <i>Gilvaneide Ferreira de Oliveira</i>	
A SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA COMO METODOLOGIA ATIVA, DIALÓGICA E COMPLEXA PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA	109
João Justino Barbosa Crislaine Maria da Silva Maria Marly de Oliveira	
CONTRIBUIÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DO LEGADO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO	127
<i>Giana Raquel Rosa</i> <i>Maria Marly de Oliveira</i> <i>Sandra Regina Paz</i>	

A ESCUTA E A AUTONOMIA DOCENTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	150
<i>Zélia Maria Soares Jófili</i> <i>Gilvaneide Ferreira Oliveira</i> <i>Ana Carolina Moura Bezerra Sobral5126</i>	
AS POTÊNCIALIDADES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PARTICULAR DE ENSINO EM CAMARAGIBE – PE	174
<i>João Justino Barbosa</i> <i>Maria Marly de Oliveira</i>	
FORMAÇÃO HUMANA E AUTONOMIA INTELCTUAL: REFLEXÕES ACERCA DA LEITURA IMANENTE	197
<i>Sandra Regina Paz</i> <i>Luzenilda Emiliano</i> <i>Flávio Gutto</i>	
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DA PRÁXIS	222
<i>Maria Inêz Oliveira Araujo</i> <i>Mônica Andrade Modesto</i>	
A DIALOGICIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: (RE)DESENHANDO CENÁRIOS COM PAULO FREIRE	250
<i>Monica Lopes Folea Araújo</i>	
PAULO FREIRE: GIRAMUNDO, PALAVRAMUNDO, EDUCAMUNDO	263
<i>Elione Maria Nogueira Diógenes</i> <i>Sandra Regina Paz</i>	
APLICAÇÃO DO CÍRCULO HERMENÊUTICO- DIALÉTICO SOBRE O USO DA ROBOTICA EDUCACIONAL PELOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE	283
<i>Ivoneide Mendes da Silva</i> <i>Maria Marly Oliveira</i> <i>Viviane Barbosa da Silva</i>	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DA SITUAÇÃO-LIMITE AO INÉDITO VIÁVEL	297
<i>Suellen Tarcyla da Silva Lima</i>	

APRESENTAÇÃO

É com imenso prazer que apresentamos aos leitores o Vol 5 da Série Formação de Professores da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Programa de Pós-Graduação Ensino das Ciências (PPGEC). Este e-book é uma edição especial em homenagem ao Centenário do grande filósofo e educador Paulo Freire. Esta obra consta de quatorze capítulos que se entrelaçam trabalhando a categoria fundante *Dialogicidade*, que é o carro-chefe da proposta pedagógica desse mestre. Temos duas peculiaridades: o primeiro capítulo está digitado em idioma espanhol, cujos autores são convidados especiais: Prof. Dr. César Picon, nascido em Peru-Lima, onde vive até os dias de hoje, e em parceria com a Profa. Nádia Rodrigues; o segundo capítulo trata de uma *narrativa* de autoria da Profa. Dra. Marly Oliveira, que faz um registro da evolução de sua trajetória acadêmica, com base na experiência vivenciada enquanto ex-aluna de Paulo Freire, quando cursava o Mestrado em Educação no Centro de Educação da UFPE, que na década de oitenta tinha Paulo Freire em seu quadro de docentes. Os demais capítulos foram construídos por professores, doutorandos e mestrandos da UFRPE/PPGEC, bem como alguns professores convidados da UFS, UFPE e UFAL. A todos esses autores nosso imenso agradecimento pelo gentil aceite ao nosso convite. Nosso agradecimento em especial ao Prof. Dr. César Picon, que nos brindou com a construção de um artigo escrito em parceria com sua companheira, a profa. Nádia Rodrigues. Nosso agradecimento vem em dobro ao colega prof. César Picon, que também acatou nosso convite para prefaciá-lo o nosso e-book. Muito obrigada a todos e a todas. Paulo Freire VIVE!

Maria Marly de Oliveira, PhD
Professora do PPGEC-UFRPE e do
PPGE-UPE - Campus Mata Sul

PREFÁCIO

Paulo Freire VIVE na práxis educativa de ontem, hoje e do futuro.
César Picón

As pessoas de todos os grupos de idades aprendem ao longo de suas vidas. O mesmo acontece com as instituições. Estas desempenham suas funções através de lideranças que assumem decisões, vontades políticas, sociais e institucionais, assim como das capacidades e compromissos das pessoas que trabalham nelas.

Algumas instituições são fechadas ao seu universo organizativo, e outras pelo menos semiabertas, e há também casos de instituições universitárias que tem cátedras abertas impulsionadas por uma liderança que pensa em seus estudantes regulares e também nos estudantes não regulares. Estes últimos não têm responsabilidades acadêmicas formais, mas tem interesses de participar e apreender temáticas específicas. Uma delas e de alta relevância é a Formação Continuada de Professores na perspectiva do pensamento freireano.

A doutora Maria Marly de Oliveira é uma personalidade acadêmica que reúne os atributos de uma liderança impulsionadora de práticas criativas e inovadoras, como é o caso da construção deste e-book, para cuja elaboração coletiva convocou a distinguidos participantes de outras universidades brasileiras e de uma universidade peruana. O convite ao grupo de pesquisa foi amplo e aberto, incluindo um convite especial e estimulante ao autor deste prefácio que escreveu um dos artigos em parceria com a também convidada especial professora Nádia Rodrigues integrante da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Este e-book faz parte da *Série Formação de Professores da UFRPE / PPGEC* com publicação bianual realizada pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores desta Universidade, que foi criado em 2007 e tem como líder do mesmo a Profa. Dra. Maria Marly de Oliveira. Este e-book se constitui o Volume 5 da Série Formação de Professores que está sendo publicado em edição especial em homenagem aos 100 anos de Paulo Freire.

As educadoras e educadores convidados a partir daquele momento, com a liderança da Profa. Dra. Maria Marly de Oliveira, trataram e lograram o propósito de ser uma equipe de trabalho. Na agenda dos diálogos, com um enfoque metodológico participativo, os autores partícipes deste e-book intercambiaram propostas vinculadas como, por exemplo, o título do livro. Além disto, foi uma oportunidade para construir coletivamente uma massa crítica de critérios orientadores para a elaboração dos artigos.

A equipe considerou dois referentes fundamentais: a presença do pensamento filosófico pedagógico e metodológico de Paulo Freire em sua riqueza e diversidade de expressões e o tema da Formação Continuada de Professores, que se constitui um dos desafios cruciais para a construção da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades de sistemas educativos nacionais. As leitoras e leitores poderão encontrar em cada um dos artigos coesão e coerência vinculadas com os referentes indicados.

A agenda temática do e-book está organizada em quatorze capítulos. Em cada um deles **Paulo Freire VIVE** em pensamento, sentimento e compromisso de serviço. Um ator chave neste livro é o professor — que na medida de sua formação continuada —, pode contribuir para a transformação das pessoas sabendo que unicamente elas poderão transformar as realidades. Nesta perspectiva a Formação Continuada é um instrumento estratégico com vistas a emancipação dos próprios professores, dos sujeitos educativos em relação dialógica com seus professores, dos educa-

dores populares e de outras pessoas dos correspondentes entornos territoriais.

A educação em sentido mais amplo, dentro do pensamento freireano, é um instrumento estratégico que permite o posicionamento frente a realidade: contribui para a transformação de um sistema com severas desigualdades estruturais e injustiça social, ou seja, com a transformação da realidade. É importante ressaltar que toda educação, concebida como totalidade, tem um sentido político. A dimensão política da educação penetrou positivamente na pele cultural das correntes pedagógicas transformadoras da América Latina e Caribe, particularmente no campo da Educação de Jovens e Adultos no horizonte da Educação Popular.

É impressionante o impacto das vivências de uma das partícipes deste e-book em relação com as lições do mestre Paulo Freire, as quais transcendem o campo pedagógico e se transformam em lições de vida e também em desafios culturais, sociais, políticos e educativos. Neste e-book alguns de tais desafios, com enfoque multidimensional, são encarados com sentido aplicativo no campo da formação e especificamente relacionado com as distintas facetas da Formação Continuada de Professores. Uma breve travessia temática nos ilustrará sobre este particular.

O diálogo e a dialogicidade tem presença em todos os capítulos, mas são particularmente explicitados nos capítulos vinculados com uma proposta formativa na perspectiva dialógica, as práticas pedagógicas libertárias na construção de sujeitos críticos, com a metodologia para o ensino das ciências da natureza, com a dialogicidade na Formação Contínua dos Professores de ciências e com o diálogo com as diferenças dentro de uma pedagogia da convivência.

Os capítulos sobre a Formação Continuada de Professores, com enfoque específico e multidimensional, desvelam os temas concernentes: a) Formação Continuada de Professores de Jovens

e Adultos com vistas a emancipação, as potencialidades e desafios desta formação na rede particular de ensino em Camaragibe-PE;

b) Formação Continuada Docente no campo da Educação Ambiental, ressaltando as questões relativas ao inédito viável, uma das características da pedagogia freireana, bem como a escuta e a autonomia docente no campo desta mesma Formação.

Na travessia feita há temas mais específicos que não formam parte das categorias temáticas assinaladas mas ilustram sobre aspectos importantes: o resgate do legado de Paulo Freire, apesar do seu negacionismo na atual conjuntura política do Brasil; a leitura imanente como instrumento da formação humana e autonomia intelectual; o legado de Paulo Freire como palavra mundo, giramundo, educamundo e o uso da robótica educacional pelos professores de ciências da Rede Municipal de Recife.

É um fato existente não unicamente no Brasil, mas também na América Latina e Caribe e demais regiões do mundo que hoje, ainda mais que ontem, a pedagogia fundada no pensamento de Paulo Freire tem uma evidente atualidade.

Professores da América Latina e Caribe de distintas nacionalidades e diferentes níveis e modalidades educativas sentem e apresentam testemunhos sobre a influência do pensamento freireano em sua formação e a necessidade de obter conhecimentos gerais e técnicos oriundos da cultura popular, de estabelecer uma relação horizontal entre docentes e estudantes respeitando-se mutuamente, de realizar a pesquisa temática como uma opção metodológica para a ação educativa e de desenvolver o reconhecimento de que os seres humanos de todas as situações e condições são criadores de história e de cultura.

Um esperar generalizado dos professores e professoras é o de desenvolver suas ações educativas mediante uma pedagogia da autonomia fundamentada em correntes pedagógicas transformadoras, como as pedagogias críticas existentes e outras que os

próprios professores fazendo uso de sua autonomia, criatividade e potencialidade inovadora, impulsionem e construam com seus sujeitos educativos dentro de seus respectivos contextos territoriais, no horizonte da busca de uma educação transformadora.

A pandemia contribuiu para explicitar as agudas desigualdades estruturais no interior dos países e entre os mesmos, visibilizando também as brechas de ação dentro dos territórios de cada país. Esta situação também está facilitando a revalorização do legado intelectual e pedagógico de Paulo Freire e do desafio, especialmente para os professores de todos os níveis educativos, de fazer aportes teóricos e pedagógicos em um amplo universo temático que brindou aos educadores e educadoras o grande mestre brasileiro, latino-americano, caribenho e do mundo, especialmente aplicado a Formação Continuada Docente.

Um reconhecimento especial aos artífices deste e-book que são os distinguidos autores que construíram coletivamente a presente entrega que tem um esperar vinculado a sua utilidade social. Seus aportes individuais ou em parceria se fazem desde uma perspectiva multidimensional do Pensamento Filosófico, Pedagógico e Metodológico do Grande Mestre. São focalizados tematicamente na **Formação Continuada dos Professores** e alguns temas colaterais formam parte de uma valiosa contribuição para dar testemunho de que em seus 100 anos Paulo Freire VIVE na práxis educativa de ontem, hoje e do futuro.

Prof. Dr. César Picón por la Universidad Mayor de San Marcos, Lima – Peru
Consultor Internacional en EPJA
Membro del CEAAL – Peru

FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS CON MIRAS A LA EMANACIPACIÓN

César Picón¹
Nádia Rodrigues²

PRESENTANDO EL TEMA

La formación docente ha sido uno de los temas más debatidos a lo largo del tiempo y uno de los motores de la mejora de la calidad del proceso de Educación Continua y en la enseñanza y aprendizaje en Educación de Personas Jóvenes y Adultas - EPJA, cómo es posible constatar en las obras de Freire, Morín, entre otros autores. La formación aquí se plantea como un campo específico en el área de la formación continua en la EPJA. Muchos educadores-intelectuales de los países de América Latina consideran que la formación del educador (a) es un factor importante para obtener mejoras educativas, buscando alimentar las acciones de formación docente inicial y obtener más calidad de la educación en todas las modalidades.

Sin embargo, es necesario considerar la existencia de proyectos y políticas, en el interior de las sociedades, de las cuales surgen corrientes pedagógicas en educación y en la formación docente, cohabitando en este campo fundamentos de sesgo neoliberal, o profascista, o popular. Una de estas corrientes ha valorado la formación docente centrada en la investigación como construc-

1 Prof. Dr. Consultor Internacional en EPJA, Membro del CEAAL – Peru.
crpicon@gmail.com

2 Profa. de la UFAL - Brasil. Membro de la Red Paulo Freire -NE.
rodriguesnd@hotmail.com

ción del conocimiento, para la reflexión y acción y otras valoran la reproducción, o sea, la formación apenas instruccional, instrumental, mecánica, bancaria.

Contrariamente a esta formación reproductiva, se tiene la formación reflexiva, develada por Freire (2005), basada en los distintos principios: problematización de la realidad; escucha, como la base del diálogo; creatividad, del inédito viable; el lenguaje como herramienta de mediación, desarrollo de la relación teoría-práctica como un referente indispensable en el proceso de formación; dedicación de tiempo a la formación como una dimensión fundamental para la operacionalización de su intencionalidad educativa, sus objetivos, metodología y estrategias.

En este sentido, la práctica formativa debe entenderse como una praxis social, que traduce el quehacer de una concepción formadora, como apuesta permanente para el educador o educadora que desea contribuir a la transformación del mundo a través de su práctica pedagógica. Sin duda, la formación en Freire es un referente ideopolítico, capaz de reaccionar críticamente a los modelos dominantes de distintas modalidades de formación.

Este referente contiene directrices que articulan las dimensiones antropológica, ética, política, filosófica, epistemológica, pedagógica y metodológica y se constituye en una herramienta para enfrentar los retos actuales de la formación docente: aprisionamientos vividos por los maestros, maestras y también estudiantes y las posibilidades de superación de lo aprendido, en la perspectiva de lo permanentemente inacabado del aprendizaje humano.

La formación docente evidentemente debe contener un conjunto de elementos que persiguen propósitos comunes y se interrelacionan, generando las interacciones dinámicas pertinentes. En la definición de su sentido fundamental están implicados los siguientes elementos: concepción, principios, visión, objetivos, políticas y estrategias. Sin embargo, el concepto y los otros elementos

señalados deben involucrar la formación del educador (a) de modo crítico, reflexivo y propositivo, en el contexto de la praxis social, o sea, de una práctica formativa y formadora que se orienta a las transformaciones, según los fundamentos de la filosofía y pedagogía freireana. Es en esta perspectiva que se fundamenta este artículo con el título propuesto.

MARCO GENERAL DE REFERENCIA

Inicialmente es necesario explicitar que Paulo Freire en su filosofía y pedagogía incide sobre la cuestión de la emancipación humana. En su concepción el ser humano se debe reconocer como un proceso en construcción y reconstrucción, al mismo tiempo actor en este proceso, en la medida en que es consciente de su naturaleza inacabada, busca ser más mediante su curiosidad epistemológica y supera el condicionamiento histórico reflexionando sobre este y sobre ser sujeto que se construye y reconstruye.

En este sentido, las políticas educativas— en su más amplio significado—, que son las orientaciones fundamentales para la acción educativa que se desea realizar, constituyen un cuerpo de posicionamientos filosóficos, ideológicos, políticos, pedagógicos, técnicos, comunicacionales y organizacionales que, mediante el establecimiento de acciones, medidas y normas, fijan rumbos, pautas y directrices fundamentales apuntando para el desarrollo de la acción educativa. En el interior de este espectro se constituyen las políticas de formación docente que deben estar fundamentadas en una perspectiva emancipatoria.

Es bien sabido que en la concepción de Freire la emancipación adquiere el sentido de humanización, que se opone a la deshumanización. La emancipación humana se desarrolla como un proceso para recuperar la verdadera humanización. Esta es un quehacer histórico del ser humano que se relaciona con el panorama social

concreto, obteniendo la participación de las personas, grupos y comunidades involucradas. Con este pensamiento Freire construye la Pedagogía del Oprimido que debe fundamentar los procesos educativos, incluyendo la formación docente.

[...] aquella que hay que forjar con el [oprimido] y no para él, como hombres o pueblos, en la lucha incansable por recuperar su humanidad. Pedagogía que hace de la opresión y sus causas objeto de reflejo de los oprimidos, lo que resultará en su necesaria participación en lucha por su liberación, en la que esta pedagogía se hará y se perfeccionará (FREIRE, 2005, p.34).

Por lo tanto, la pedagogía de los oprimidos implica que las políticas educativas en general, y las de formación continua en particular, incluyendo la formación en Educación de Personas Jóvenes y Adultas - EPJA, tengan un indispensable posicionamiento frente a la realidad en la cual se desarrollan y por eso no pueden ser neutrales, “porque la educación no es política por decisión de tal o cual educador. Ella es política, es parte de su naturaleza” (FREIRE, 1996, p.56), contribuyendo en forma focalizada o universal a la transformación del sistema educativo en forma articulada con los aspectos económicos, sociales y culturales que establezcan las sociedades nacionales en un determinado momento histórico de su vida nacional.

Es una pedagogía humanística porque tiene como foco develar y superar las relaciones entre las personas, grupos y comunidades en sus aspectos de opresión y dominación; y también es una pedagogía social porque demuestra que la opresión está dentro de las estructuras de la sociedad, en las relaciones de diferentes naturalezas que se establecen en sus instituciones y organizaciones. Es una pedagogía emancipadora de los oprimidos, en oposición de la pedagogía dominante, que contribuye a su liberación y transforma-

ción en un sujeto que conoce y es autor de su propia historia por medio de la praxis, o sea, de la relación dialéctica acción-reflexión.

La educación, en todas sus modalidades, y en especial la formación continuada docente y en EPJA, se deben anclar en esta pedagogía con miras a promover el proceso de concientización para responder a la necesidad que el ser humano tiene de superar el condicionamiento histórico, en el cual se encuentra, así como superar las barreras que dificultan su vida. Este momento de construcción es el de concientización, como lo denomina Freire.

La conciencia del mundo y la consciencia de sí como ser inacabado inscriben necesariamente el ser consciente de su inconclusión en un movimiento de búsqueda permanente. De hecho, sería una contradicción si, inacabado y consciente de lo inacabado, el ser humano no se insertase en tal movimiento. Es en este sentido que, para mujeres y hombres, estar en el mundo significa necesariamente estar con el mundo y con los demás (FREIRE, 2010, p. 57).

Es fundamental que la formación docente tenga en cuenta que la concientización del ser humano conlleva la necesidad de la educación que debe tener como principio la conciencia de lo inacabado en los seres humanos, educación al servicio de los hombres y mujeres teniendo como propósito formar este ser humano, haciéndolo un sujeto. “Las mujeres y los hombres se han vuelto educables ya que fueron reconocidos como inacabados. No fue la educación la que hizo que las mujeres y hombres se hayan vuelto educables, pero la conciencia de su inconclusión es lo que generó su educabilidad” (FREIRE, 2010, p. 58).

Además de estos referentes de la pedagogía freireana, el trabajo educativo en esta visión tiene la preocupación en la lucha por la liberación de las personas, a través de la conciencia, y de la aplicación del conocimiento a la vida.

En este movimiento de toma de conciencia por el ser humano, de su realidad, aprehensión del conocimiento y su aplicación en la realidad, acontece el análisis de la propia educación desarrollada; y al mismo tiempo se consigue elaborar una propuesta para construir otra forma de entender y practicar el conocimiento, el aprendizaje en todos los espacios educativos y de aprendizajes a lo largo de la vida, con miras a la emancipación humana y a las transformaciones. Siendo así, la educación y la formación continua, incluso en Educación de Personas Jóvenes y Adultas - EPJA, dejan de ser bancarias y pasan a ser herramientas de construcción de aprendizajes por el educando en la construcción de su autonomía y de su propio camino epistemológico (FREIRE, 2010, p.22).

En esta pedagogía, así como la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra también aprender precede a enseñar. “Fue aprendiendo socialmente que, históricamente, las mujeres descubrieron que era posible enseñar. [...] El aprendizaje precedió a la enseñanza o, en otras palabras, la enseñanza se diluyó en la experiencia realmente fundante del aprendizaje” (FREIRE, 2010, p. 23-4).

La formación continua de calidad, que es un proceso multidimensional, debe tener en cuenta las categorías freirianas de educación relativas a dialogicidad como pensar crítico, concientización, politicidad, viabilidad inédita, creatividad, horizontalidad, pensamiento lógico con sentido ético, afectividad, entre otras. Se requiere contar con una clara concepción formativa, a partir de su respectiva realidad local, regional, nacional; objetivos, políticas y estrategias, definidos en forma inequívoca y precisa teniendo en cuenta la situación de multiculturalidad y las posibilidades de interculturalidad dentro de las particularidades territoriales de los educadores, incluyendo el componente fundamental de su formación continua.

Esto requiere pensar de forma lógica, histórica, ética y estética, así como adoptar la praxis dialéctica como elemento formativo del proceso pedagógico. “[...] quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado fómase y forma al ser formado” (FREIRE, 2010, p. 23).

Se requiere también un mejoramiento de la calidad y de los recursos para los ambientes de aprendizaje; investigación e innovación educativa, con el fin de crear una nueva cultura profesional docente para atender mejor a los sujetos educativos, así como acercar más las formas organizativas a las realidades con las que se trabajan; acompañamiento pedagógico y técnico continuo; evaluación en sus distintas expresiones.

La formación continua de calidad, obviamente, no es el producto de la sumatoria aritmética de los elementos o dimensiones señaladas; trasciende al mundo didáctico-pedagógico y sus efectos son de carácter educativo en el sentido más amplio, así como de carácter social, económico y cultural. Todos los elementos señalados son importantes, pero la construcción de los sujetos educativos exige, necesariamente, maestras y maestros bien preparados sistemáticamente, valorados profesionalmente por sus sociedades y estados nacionales, motivados y comprometidos éticamente con el servicio a tales sujetos y a su sociedad nacional.

Lo anteriormente referido plantea el desafío de precisar el perfil de los docentes de todos y cada una de las modalidades de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas — EPJA, en relación con el proceso de construcción de la calidad de la misma. Tal perfil comprende un conjunto de competencias básicas y múltiples, en el sentido de códigos culturales y pedagógicos a los cuales acceden los sujetos educativos, que en el caso de este artículo son las y los educadores de Educación de Personas Jóvenes y Adultas — EPJA, mediante la articulación orgánica de informaciones, conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores. Las educadoras

(es) deben “ser coherentes con sus idearios democráticos respetando a los educandos y jamás, por esto mismo, deben manipularlos”. (FREIRE, 2005, p.78).

Teniendo en cuenta los señalamientos precedentes, las políticas de formación continua de las y los educadores de la EPJA están sustentadas en algunos principales enfoques: inclusión o justicia social, diversidades, interculturalidad, interdisciplinariedad, propuestas humanísticas de la comunidad internacional, entre otros.

ENFOQUE DE INCLUSIÓN CON JUSTICIA SOCIAL Y “JUSTICIA EDUCATIVA”

La formación debe tener como referente la sociedad nacional dentro de la cual se realiza, es decir, las realidades actuantes de carácter económico, social, político y cultural que influyen en la vida de los sujetos educativos. Esto implica asumir que la realidad, su conocimiento y análisis, es un referente fundamental para la formación de las y los educadores (as) de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas - EPJA.

América Latina, como la región en la que se dan las más agudas desigualdades estructurales, está planteando la dura realidad de que al interior de cada país—, y también entre los países de la región— existen grandes asimetrías de carácter económico, social y cultural, lo cual plantea la condición de varias sociedades nacionales de no ser inclusivas, de no tener la capacidad de brindar igualdad de oportunidades de desarrollo, bienestar y realización a las personas de todos los sectores poblacionales y grupos que los conforman.

La otra expresión de la inclusión, planteada prácticamente en todo el mundo a finales del siglo pasado, referida específicamente a la formación de sus educadoras y educadores, es que, más allá de los discursos y de las buenas intenciones, tal formación no logra atender a las necesidades y demandas de todos los educadores, in-

cluso considerando los esfuerzos y avances que se vienen haciendo en los países de la región latinoamericana.

Conquistar la plena inclusión en la formación del personal docente de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas—, marginada en muchos países latinoamericanos de las políticas educativas prioritarias— sería el logro de la afirmación de su identidad profesional, tarea histórica de la más alta relevancia estratégica para encarar los desafíos cruciales vinculados con el desarrollo transformador de las sociedades, que exige cada vez más un trabajo pedagógico formador en la perspectiva libertadora que, de conformidad con Freire, es incompatible con una pedagogía que tiene como práctica la dominación.

El proceso de inclusión requiere que la formación de las educadoras (es) se desarrolle en el marco de la liberación, o sea, de una formación problematizadora, de una formación crítica y propositiva, constituyéndose en una formación inclusiva impulsora del diálogo entre formadores, educadores y educandos en una relación horizontal por la cual ambos están en el mundo y buscan transformarlo.

Para Freire (2002, p.70) “la educación como práctica de la libertad, a diferencia de lo que es una práctica de dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desconectado del mundo, así también en negación del mundo como realidad ausente de los hombres”.

ENFOQUE DE LAS DIVERSIDADES

En las estrategias de formación continua debe considerarse las diversidades de las sociedades en su amplia gama: territoriales, biológicas, culturales, étnicas, lingüísticas, económicas, sociales, cognitivas, de género, de opciones sexuales, de raza, de creencias religiosas, de posicionamientos ideológicos y políticos, medioam-

bientales y otras. Tales diversidades deben fundamentar las bases de la formación docente continua para propiciar que las y los educadores puedan establecer y poner en marcha acciones específicas para el logro de los objetivos de desarrollo educativo y que se buscan alcanzar, teniendo en cuenta las correspondientes políticas de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, que deben brindar una atención preferencial, aunque no exclusiva, a los sectores poblacionales en situación de vulnerabilidad, marginación, pobreza y exclusión. Dice Freire, “No respetar al débil, engañar al desprevenido, ofender la vida, explotar a los demás, discriminar a los indios, al negro, a la mujer, no estará ayudando a mis hijos a ser serios, justos y cariñosos con la vida y los otros” (2000, p. 367). Su posicionamiento se refiere, con énfasis, al respeto a la diversidad y a los derechos humanos.

Además de lo referido anteriormente, las y los educadores y educadoras de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas — EPJA, en cuanto sujetos de formación continua, tienen diferentes posibilidades y capacidades de aprendizaje y una amplia y diferenciada gama de aptitudes, saberes y experiencias adquiridos en los distintos, diversos espacios de aprendizaje.

Dentro de este escenario es imprescindible adoptar el fundamento de Morín que dice “Es la unidad humana la que trae consigo los principios de sus múltiples diversidades. Comprender al humano es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Es necesario concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad de lo uno.” (MORÍN, 2011 p.50). Es importante destacar que la presencia de las tecnologías y de las telecomunicaciones aportó una nueva dinámica a la forma de comunicarse, estar informado y, sobre todo, aprender y enseñar. Ante este escenario, se espera más del rol del docente, que deja de ser transmisor de conocimientos para posicionarse como mediador de varios lenguajes de carácter pedagógico, cultural, social y comunicacional.

La idea de un profesor (a) que media es anterior al advenimiento de las nuevas tecnologías. Educadores como Freire, Freinet, Morín, Nóvoa, entre otros, ya presentaban el rol del docente como quien apoya el acceso al conocimiento y su construcción, y no como quien lo posee y deposita en los estudiantes; quien estimula la curiosidad; dialoga y establece una relación de horizontalidad y construcción colectiva del conocimiento con los estudiantes.

El maestro debe entender que las personas no aprenden solo en la escuela, en familia y con amigos, sino que el campo de aprendizaje de los estudiantes se ha ampliado con la diversidad de espacios de trabajo, territorios, de recreación y de vida, situaciones múltiples, culturas y el advenimiento de la tecnología. De este modo, el profesor (a) debe ser capaz de tratar con personas e ideas similares y diferentes, que pueden o no articularse o acordarse. Es en este campo también donde está presente la filosofía y metodología de Freire y la teoría de Edgar Morin: la complejidad de la misión social y educativa del docente.

ENFOQUE DE INTERCULTURALIDAD

Lo anterior implica que los sujetos en formación tienen diferentes conocimientos, experiencias, actitudes y valores, que las y los formadores de formadores tienen que considerar estos referentes para establecer sus correspondientes estrategias de intervención en la formación continua.

La interculturalidad es asumida crecientemente en la región latinoamericana como una propuesta ético-política, social y epistemológica. En el campo pedagógico, la interculturalidad implica el desafío de construir un proceso multidimensional de interacción entre personas de distintos sistemas culturales, de identidades culturales diferentes.

Las y los educadores deben tener conocimientos y disposiciones favorables de diálogo e interacción en relación con las culturas dentro de sus propias sociedades nacionales, así como con culturas de la civilización occidental y de otras civilizaciones vigentes en el mundo, en la medida en que sea viable. Sería la oportunidad del disfrute gozoso de la diversidad que enriquece, alimenta y abre puertas y ventanas para el mejor conocimiento del mundo.

La cultura debe ser asumida como la capacidad creativa de los colectivos humanos para construirse y transformarse históricamente. En esta visión, los educadores y educadoras tienen el desafío de contribuir a la formación de sus sujetos educativos como hacedores de cultura y de historia, en el horizonte de la interculturalidad dentro de sociedades multiculturales que se contraponen a la epistemología monocultural y generan el movimiento dialógico que enfatiza la relación de conocimiento, cultura y sociedad, como apunta la pedagogía freireana.

Mientras que la acción cultural por la liberación se caracteriza por el diálogo, ‘somos un sello’ del acto del conocimiento, la acción cultural para la domesticación busca embotar las consciencias. La primera problematiza; la segunda “sloganiza”. De esta manera, lo fundamental **es** la primera modalidad de acción cultural, en el propio proceso de organización de las clases dominadas, es posibilitarles la comprensión crítica de la verdad de su realidad (FREIRE, 1976, p.81).

ENFOQUE DE INTERDISCIPLINARIEDAD

El personal docente, directivo y técnico de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas —EPJA, para el adecuado desempeño de sus campos de competencia, requiere de un conocimiento integral de la realidad de los sujetos educativos y de sus contextos territoriales. Para el logro de este propósito, los estudios y enfo-

ques disciplinares no dejan de ser útiles, pero de no ser utilizados adecuadamente pueden contribuir a una visión esquemática y reduccionista del sentido de totalidad de la realidad, que en los tiempos actuales está en movimiento y cambia en forma cada vez más rápida.

La constatación precedente plantea el desafío de estudiar y analizar los hechos y fenómenos sociales, económicos, culturales, tecnológicos, políticos, laborales y educativos aprovechando los aportes que ofrece la filosofía, psicología, antropología, sociología, ciencias políticas, ciencias sociales y humanas, economía formal, no formal y economía social y solidaria, la emergente neurociencia que hace disponible el conocimiento científico de que el cerebro humano funciona a lo largo de la vida del ser humano y, por tanto, los adultos y los adultos mayores tienen las posibilidades concretas de aprender a lo largo y ancho de su existencia, así como de desaprender y reaprender.

Más allá de las obligaciones formales de los currículos tradicionales y escolarizados para jóvenes y adultos, se tienen que trabajar con el país real y no simplemente con el país abstracto y pedagógico.

Para ello es fundamental incluir como parte de las realidades algunos de los temas de estos tiempos: alfabetización social sobre las desigualdades estructurales en América Latina y al interior de sus países; los efectos dañinos e impactos del Coronavirus en la vida de las personas, familias, comunidades locales, regiones o estados del país y de la sociedad en su conjunto; los daños que vienen generando y que se irán incrementando en razón del cambio climático; el complejo problema mundial de la escasez del agua, dentro del cual Perú y la India forman parte de los cinco países que serán de los más afectados; el problema de la informalidad en el campo del trabajo en los países, que tienen índices preocupantes en algunos

países latinoamericanos y que no solo alcanza a la economía, sino también se hace presente en otros campos de la vida nacional.

A los señalados problemas se agregan otros: deudas sociales históricas pendientes con determinados sectores de la población nacional; y desafíos cruciales en el campo de la Educación en general y específicamente en la construcción de una Nueva EPJA, una EPJA del futuro, sin cuya vigencia todo lo que se viene señalando tendría severas limitaciones.

La formación continua del personal docente, directivo y técnico de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas— EPJA, en la perspectiva de la educación y del aprendizaje a lo largo de la vida, tiene que hacerse con base en estas realidades referidas anteriormente, entre otras, con un enfoque interdisciplinar, para la interpretación y comprensión con sentido de totalidad de los problemas que se deben encarar con visión de presente y de futuro. En el mismo sentido las necesidades y demandas de formación continua, identificadas con transparencia por los propios interesados, podrían ser atendidas mediante módulos de formación docente continua conforme al principio de la interdisciplinariedad.

ENFOQUE DE LAS PROPUESTAS HUMANÍSTICAS DE LA COMUNIDAD INTERNACIONAL

Hay un conjunto de propuestas históricas que se han venido construyendo y circulando en la región latinoamericana y en la comunidad internacional, desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial. Se trata de las siguientes propuestas humanísticas: cultura de derechos humanos, cultura democrática, cultura de paz, desarrollo humano sostenible, preservación y conservación del medio ambiente, el tema de género, raza, sexualidad y salud reproductiva, educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida. Las y los educadores de todos los niveles y modalidades de la Educación, en el proceso de su formación, deben conocer los

grandes temas de nuestro tiempo y las propuestas que viene generando la comunidad internacional, con el fin de hacer una lectura reflexiva y crítica de las mismas y una construcción de respuestas en el campo educativo en correspondencia con las realidades nacionales. Estos temas, incluso, deben hacer parte de los procesos de formación inicial docente.

La formación de las y los educadores debe sustentarse, entre otros, en los enfoques señalados de inclusión, diversidades, interculturalidad, interdisciplinariedad y de las propuestas humanísticas de la comunidad internacional. Todos estos enfoques tienen el hilo conductor, por un lado, de considerar como referente fundamental a las realidades de las sociedades, del desarrollo de la Educación en los diversos países, así como a las realidades de la EPJA y la de sus educadores y educadoras del Estado y de la sociedad civil. Por otro lado, debe ser considerado un conjunto de competencias básicas, competencias múltiples articuladas dentro de una perspectiva de formación integral y competencias múltiples vinculadas con la gestión educativa.

Evidentemente, la formación continua no se construye acumulando, cursos, talleres laborales, conocimientos o técnicas, sino por medio de un trabajo de reflexión-acción crítica sobre las prácticas y la (re) construcción permanente del acumulado cultural que ya tienen los docentes en proceso de formación continua ya que son poseedores de conocimientos, experiencias y saberes que se van renovando dinámicamente a lo largo de su vida profesional. Por eso, es importante invertir en el docente y dar valor real al conocimiento de la experiencia (NÓVOA, 1995, p.25).

COMPETENCIAS BÁSICAS DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS

Las competencias básicas de todos los tipos de educadores y educadoras de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, tienen

que adecuarse a las correspondientes particularidades de la EPJA en cada situación nacional. Algunas de las competencias básicas pueden ser las que se destacan seguidamente.

- Capacidad de desarrollo cognitivo: aprender a aprender en condición de estudiante, comprensión lectora, razonamiento lógico—matemático, capacidad de análisis reflexivo y crítico (MARCHESI, 2004).
- Capacidad de aprehensión de los valores por medio de las vivencias, de la realización práctica de los mismos en los distintos escenarios de su vida y de los espacios de aprendizaje y de enseñanza, con énfasis en una pedagogía de valores que dé especial atención, entre otros, a los siguientes: justicia social, compromiso y solidaridad con los más desfavorecidos, democracia, respeto a los derechos humanos, respeto a la cultura de los jóvenes y de los adultos más pobres, respeto a las diferencias culturales, étnicas y lingüísticas y fomento de interacciones entre personas que pertenecen a diferentes culturas de su país y de otros países del mundo. Se trata de una práctica pedagógica con perspectiva emancipatoria. Para Freire (2002, p.70): “La educación como práctica de la libertad, a diferencia de la práctica de dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desconectado del mundo, así como la negación del mundo como realidad ausente de los hombres”. Esto significa que la praxis liberadora se desarrolla mediante la interrelación de sujetos, conforme su contexto histórico, político, económico, cultural y social, mediante una acción problematizadora posible de llevarlos a la confrontación en coyunturas extremas de barbarie, de injusticia social, antidemocracia, entre otros aspectos, buscando medios favorables para resolverlas.

- Desarrollo afectivo que comprende la gama variada de emociones y sentimientos. Ha habido y sigue persistiendo un déficit histórico de atención en la formación humana a esta dimensión afectiva en la educación latinoamericana.
- Desarrollo de actitudes positivas: trabajo en equipo, responsabilidad, compromiso con las tareas asumidas, sentido de logro colectivo.
- Desarrollo de sus potencialidades culturales y artísticas, de la creatividad y fomento del espíritu innovador.
- Capacidad de desarrollar acciones, de aplicar los conocimientos y técnicas para producir y servir en lo que sea pertinente y útil a la vida humana individual, familiar, comunitaria y social.
- Capacidad para contribuir a la paz en su entorno social, cultural y natural, que no es incompatible con sus luchas y conquistas organizacionales, comunitarias y sociales.
- Compromiso ético y pedagógico con sus sujetos educativos y con su sociedad nacional, en una perspectiva transformadora.
- Potencialidades y capacidades de aprendizaje, dentro del marco de los sistemas territoriales de aprendizaje de sus sujetos educativos con un profundo sentido comunitario.
- Confianza en la potencialidad de aprendizaje de sus sujetos educativos, así como en la capacitación metodológica de los mismos para aprender a aprender y realizar aprendizajes autónomos.
- Capacidad de empatía con sus sujetos educativos.
- Capacidad para el fortalecimiento de la autoestima y del desarrollo de la curiosidad de sus sujetos educativos. La autoestima del profesional docente es una frontera emergente de investigación por su presencia relevante como un soporte emocional en el proceso de construcción solidaria por el personal docente en formación continua de las correspondientes

estrategias de cambio educativo y de sus propuestas pedagógicas y curriculares, así como, en un sentido más amplio, de su desarrollo personal y profesional.

- Capacidad para generar en sus sujetos educativos estímulos de realización emprendedora de carácter social, cultural y económico, que les facilite la construcción de sus respectivos proyectos de vida.
- Capacidad comunicativa para que sus sujetos educativos puedan generar y cultivar sus subjetividades, intersubjetividades y las objetividades que van descubriendo, por medio del diálogo y del trabajo cooperativo, asumidas como prácticas permanentes en todos los escenarios de sus vidas.
- Capacidad de trabajar con sus sujetos educativos que pertenecen a distintas culturas, etnias, sectores sociales y niveles de desarrollo tecnológico; y con sujetos educativos de diferentes niveles, aptitudes y ritmos de aprendizaje, dentro del marco de la diversidad.
- Capacidad de trabajar pedagógicamente con un enfoque crítico, creativo y emancipador, que le permita generar en forma autónoma su propio currículo y estilo pedagógico en atención a las realidades diversas de aprendizaje de sus sujetos educativos en sus respectivos contextos territoriales.
- Capacidad de impulsar acciones y respuestas de sus sujetos educativos en el horizonte de la interculturalidad, de la ciudadanía plena y democrática, del desarrollo humano integral y de la lucha requerida para la defensa diaria y permanente de la EPJA como un Derecho Humano Fundamental, un Bien Público, una Necesidad e Inversión Nacional.
- Capacidad de generar en sus sujetos educativos un espíritu de curiosidad, de indagación y de aplicación de los conocimientos a los que accede para resolver los problemas vinculados con su cotidianidad, su trabajo, los asuntos comunita-

rios y públicos y con otros dominios de sus correspondientes proyectos de vida.

- Capacidad de fomentar en sus sujetos educativos el espíritu innovador para resolver problemas educativos, históricos y emergentes, en una perspectiva transformadora.
- Capacidad para generar en sus sujetos educativos el sentido de logro, de modo tal que lo individualmente satisfactorio sea comunitaria y socialmente útil.

Hay otro conjunto de competencias múltiples que deben ser consideradas en la formación de las educadoras y educadores de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas— EPJA, que se resaltan en lo que sigue.

COMPETENCIAS MÚLTIPLES ARTICULADAS DENTRO DE UN ENFOQUE DE FORMACIÓN INTEGRAL

- Cultura profesional y humanística, que les facilite su ciudadanía cultural.
- Conocimientos científicos actualizados y asociados a la Educación y EPJA.
- Conocimientos científicos en la Educación (Pedagogía).
- Conocimientos y aplicación de un contextualizado y variado desarrollo metodológico, con la aplicación de diferentes métodos, técnicas y procedimientos de trabajo, que pueden permitir a los docentes en formación continua construir su propio estilo de aprender y de enseñar.
- Cultura psicopedagógica, que le permita trabajar con sus sujetos educativos en los ámbitos de la tutoría en sus vertientes de orientación personal y académica en los niveles individual y grupal.
- Formación artística y social, en sus distintas manifestaciones.

- Aprehensión de los Valores, por medio de la promoción y cultivo de los mismos por los sujetos en formación continua, dentro del espacio institucional de formación, y orientación para que sigan cultivando los valores e identificando los antivalores en todos los espacios de aprendizaje a lo largo de la vida. Una frontera de investigación es cómo lograr en forma eficaz la aprehensión de los valores en el espacio educativo institucional y en los otros espacios de aprendizaje humano dentro del marco de las respectivas propuestas pedagógicas nacionales. Un desafío epistemológico y pedagógico es cómo superar los antivalores. En este dominio hay estudios interesantes en Cuba.
- Logro de actitudes positivas, entre otras: responsabilidad, trabajo en equipo, saber escuchar, sentido de logro y de éxito de carácter comunitario, colectivo y social.
- Competencias técnicas que le permitan conocer y manejar la amplia gama de procesos técnicos vinculados con las prácticas educativas y aplicar los conocimientos científicos en la solución de los problemas cotidianos de su vida y de su trabajo educativo, aprovechar en forma óptima los recursos de aprendizaje dentro de su realidad, así como aprender el manejo actualizado de las herramientas digitales para su uso adecuado en su desarrollo profesional y en el trabajo con sus sujetos educativos, en ambos casos, dentro de propuestas pedagógicas específicas.

COMPETENCIAS MÚLTIPLES VINCULADAS CON LA GESTIÓN EDUCATIVA

- Gestión Pedagógica en el proceso de elaboración y debate de las políticas públicas y de las políticas pedagógicas de la EPJA; gestión de los aprendizajes en los distintos ámbitos de la formación integral de los sujetos educativos y de la res-

pectiva estrategia de construcción de la calidad de la misma, dentro de una Institución Educativa del Estado o del Programa o Proyecto de una organización de la sociedad civil.

- Fomento y participación en la construcción de las comunidades de aprendizaje con los sujetos educativos, mediante mecanismos eficaces de articulación de la pedagogía escolar con la pedagogía social en los entornos comunitarios de los centros educativos, con el fin de generar las bases de sostenibilidad del aprendizaje a lo largo de la vida en dichos escenarios.
- Uso combinado y complementario— en todo cuanto sea viable—, de las formas organizativas de educación presencial y educación abierta en sus distintas expresiones, con el soporte instrumental de las tecnologías modernas de la información y de la comunicación, cuyo uso debe hacerse sin triunfalismos, mitos ni sobredimensionamientos, sino asumidas como herramientas útiles para las educaciones y aprendizajes a lo largo de la vida de jóvenes y adultos, siempre que se ajusten a las pertinentes propuestas pedagógicas.
- Articulación permanente entre la Teoría y la Práctica, impulsando que el espacio educativo escolar se integre, cada vez más, a los espacios educativos familiares, comunitarios y sociales, así como construyendo las relaciones vinculantes entre la pedagogía escolar y la pedagogía social.
- Conocimiento y manejo del espacio educativo y de aprendizaje de su desempeño profesional, identificando sus limitaciones y también sus potencialidades.
- Capacidad de vincular orgánicamente el ambiente de aprendizaje con las realidades, necesidades y expectativas de sus sujetos educativos, quienes tienen el derecho a la evaluación, acreditación y certificación de sus aprendizajes realizados

en los diferentes espacios de aprendizaje del Estado y de la sociedad.

- Manejo fluido de las normas y documentos técnicos y normativos vinculados con el Proyecto Político Pedagógico de la EPJA, en el horizonte de políticas de Estado de largo plazo, en cuya construcción deben participar activamente los actores involucrados.
- Capacidad de diseñar y poner en marcha estrategias pedagógicas y organizativas adecuadas para facilitar los aprendizajes de sus sujetos educativos, dentro de sus respectivos sistemas territoriales de educaciones y aprendizajes a lo largo de la vida de los jóvenes y adultos.

Es importante subrayar que las personas lectoras han advertido que plantear las competencias docentes, en relación vinculante con las necesidades de educación y aprendizaje de sus estudiantes, es consistente y coherente con la filosofía y pedagogía freireana relacionada con la formación docente.

En tal visión, los docentes en formación continua aprenden para crecer personal y profesionalmente, pero teniendo presente las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes dentro de la dinámica de dialogicidad, horizontalidad del aprendizaje y de una enseñanza orientada a fortalecer la permanente curiosidad, creatividad y autonomía de sus sujetos educativos en el proceso de aprendizaje. Este tipo de relación, en el pensamiento freireana, es compatible con el respeto y consideración de los estudiantes a sus profesoras y profesores.

BASES PARA LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

Hay una diferencia entre bases de políticas y políticas de formación docente continua en apoyo a la Educación de Personas

Jóvenes y Adultas— EPJA. Las primeras son referencias indicativas de carácter reflexivo y propositivo, que pueden ser de alguna utilidad referencial a un país-continente como Brasil y a los otros países de América Latina, dentro del marco de sus diversidades y, por tanto, requieren ser adecuadamente contextualizadas.

Las políticas educativas sobre formación docente continua, en cambio, son posicionamientos filosóficos, conceptuales, políticos, pedagógicos y técnicos que definen rumbos, pautas, orientaciones generales y estratégicas para la realización de un conjunto de acciones, medidas y normas en un país concreto que faciliten el cumplimiento de sus definiciones soberanas en relación con la formación continua de las y los docentes de la EPJA que trabajan en el Estado y en otros espacios de aprendizaje con jóvenes y adultos. En resumen, las Bases son sugerencias, mientras que las Políticas— una vez aprobadas— tienen que cumplirse.

Teniendo en cuenta las consideraciones precedentes, en términos referenciales, el propósito de los autores era plantear algunas bases para la formulación de políticas de formación docente continua, en el ámbito de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas— EPJA. Los límites de extensión del artículo, de este e-book, no permiten concretar este propósito. Hecha esta aclaración, algunas de tales bases podrían ser las que se refieren seguidamente:

- la formación docente continua y de calidad del personal docente de la EPJA es un Derecho Humano Fundamental;
- el itinerario integral de formación a lo largo de la vida profesional docente, precisando los sentidos fundamentales de la formación docente continua en apoyo a la EPJA;
- la investigación de la realidad social y pedagógica y uso educativo de los conocimientos producidos;
- integración de equipos y uso de recursos tecnológicos modernos para el aprendizaje;

- el perfil global de formación docente continua como insumo referencial para la elaboración de perfiles docentes de formación docente continua de los sistemas territoriales de educaciones y aprendizajes de la EPJA;
- el planeamiento conjunto entre los Formadores de Formadores y los docentes de la EPJA en formación continua en la tarea compartida de construcción del currículo flexible y diversificado de su formación;
- los procesos epistemológicos, pedagógicos y técnicos vinculados con la formación continua.
- Por la razón señalada, solamente se referirá, sumariamente, la primera base de política.

LA FORMACIÓN CONTINUA Y DE CALIDAD DEL PERSONAL DOCENTE ES UN DERECHO HUMANO FUNDAMENTAL

La Educación de Jóvenes y Adultas— EPJA, para el cumplimiento de su finalidad que es la formación integral de los jóvenes y adultos y sus objetivos específicos en relación vinculante con las dimensiones esenciales de los proyectos de vida de sus sujetos educativos, requiere necesariamente de una formación docente continua.

Ella tiene distintas modalidades. Una muy conocida es la capacitación. Las menos conocidas: pasantías dentro del país y fuera de él, trabajo en proyectos en los que la EPJA es un componente de prácticas amplias de desarrollo local, regional o nacional; becas de estudios para el perfeccionamiento docente en áreas no ofertadas o no muy desarrolladas en el país; Cátedra itinerante para la actualización del personal docente de la EPJA de todos los espacios de aprendizaje con participación de animadores nacionales, latinoamericanos y de otras regiones del mundo, y otras modalidades de formación continua, según las posibilidades y limitaciones de cada particularidad nacional.

En un sentido más amplio, las modalidades de la EPJA, desarrolladas en todos los espacios educativos y del aprendizaje de los jóvenes y adultos, requieren de un personal continuamente actualizado como una de las condiciones necesarias para construir la calidad de la referida multimodalidad.

La calidad de la EPJA es un proceso multidimensional en el que, por tanto, están o deben estar presentes y actuantes en forma dinámica y articulada una serie de factores. Uno de ellos y que tiene impacto en el logro de una educación de calidad con inclusión es el factor docente. Profesores y profesoras bien preparados, continuamente formados y actualizados constituyen un soporte fundamental para diseñar y desarrollar opciones de educaciones y aprendizajes de calidad para los jóvenes y adultos. Esto no significa que las (os) docentes no tengan conocimientos. Significa la necesidad de perfeccionar, profundizar, actualizar conocimientos.

Las universidades y algunas entidades formadores de la sociedad civil, en un nivel de excelencia, seleccionadas con objetividad y transparencia, pueden encargarse de las acciones de formación continua como parte de las responsabilidades del Sistema Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. En dicho Sistema están involucrados los siguientes Subsistemas: EPJA del aparato del Estado, de la sociedad civil, del sector privado y de las Universidades.

La voluntad política y la voluntad social deben confluir en forma coherente en la necesidad de considerar que las acciones de formación continua del personal docente de la EPJA, independientemente del lugar o espacio en los que se realicen, son componentes indispensables de la programación y del gasto total de operaciones de las correspondientes prácticas amplias de desarrollo, sean éstas del Estado, del sector empresarial privado y público, de la sociedad civil y del sector universitario. El fundamento es que el personal docente formado continuamente es un impulsor

en la parte educativa de las prácticas más amplias que realizan los actores señalados, sin las cuales no pueden lograr sus respectivas misiones y responsabilidades.

No se puede exigir unilateralmente que el personal docente de la EPJA resuelva por cuenta propia los vacíos de su formación inicial docente. En lo que concierne a la EPJA Estatal es una responsabilidad del Estado, por intermedio de sus respectivos gobiernos de turno. Es un derecho y una obligación que tiene dicho personal de recibir una formación continua de calidad para que pueda realizar su misión con la debida preparación. Es importante considerar, a este respecto, que la calidad del personal docente es una de las condiciones fundamentales para lograr la calidad de las educaciones y aprendizajes de los jóvenes y adultos.

Es una obligación del Estado asumir la responsabilidad del financiamiento de las acciones de formación continua del personal docente de la educación estatal de jóvenes y adultos, dentro de sus respectivos campos de competencia, como es la responsabilidad de los otros sectores involucrados en la EPJA también dentro de sus campos de competencia. Es pertinente resaltar que es un desafío ético y epistemológico para las universidades brindar, en lo que corresponda, el pertinente acompañamiento pedagógico y el asesoramiento académico y técnico mediante ofertas académicas de extensión universitaria articuladas con la investigación y la formación de personal, en una perspectiva transformadora, emancipadora.

CONSIDERACIONES FINALES

Hay experiencias significativas de formación continua de jóvenes y adultos en algunos países de América Latina. Desde los ochenta, el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe — CEAAL, como Red de Educación Popular, viene

promoviendo y desarrollando el programa de formación de educadores populares de jóvenes y adultos, en algunos casos nacionales en alianza estratégica con universidades progresistas. En la década de los noventa se cerraron varias de las carreras de formación inicial de educadores de adultos en universidades e institutos pedagógicos. Hace un poco más de una década algunas universidades latinoamericanas han comenzado a desarrollar programas de formación inicial en el campo referido, aunque en forma limitada, así como participar en acciones puntuales de formación continua de las y los educadores de adultos, generalmente en convenio con los ministerios de educación.



Desde los noventa hay en América Latina un interés creciente en estudiar y analizar las políticas educativas y las políticas de formación docente, con énfasis en la educación de las niñas, niños y adolescentes.

Dentro de esta tendencia hay ámbitos prácticamente desatendidos: la Educación de Jóvenes y Adultos, con un enfoque territorial, comunitario, intercultural, interdisciplinario y de descentralización de la educación; la Educación Especial; la Educación Indígena; la Educación Comunitaria, la Educación Campesina; la Educación Técnico-Profesional.

A pesar de la limitación señaladas, hay una ventaja relativa de la multimodalidad de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, especialmente de la Educación Popular con Jóvenes y Adultos. En este campo, el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) y sus organizaciones asociadas han brinda-

do en forma permanente, desde los años ochenta, una atención prioritaria a la formación de las y los educadores populares, así como a la promoción y fomento del diálogo sobre las políticas públicas vinculadas con la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas— EPJA.

El diagnóstico actualizado sobre las acciones de formación docente continua al personal docente de la EPJA Estatal presenta evidencias de que son respuestas masivas con un desarrollo temático que no corresponde a las realidades, necesidades y demandas del personal docente que trabaja en determinadas instituciones y territorios. El esperado efecto de “cascada de la formación continua” no se da necesariamente, porque a los cursos que se ofrecen no participan todos los profesores y profesoras y, aunque lo hicieran, la agenda temática es falsamente generalizadora de las necesidades e intereses específicos del cuerpo docente de una institución. No se han formado a docentes líderes pedagógicos de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas — EPJA preparados para impulsar el funcionamiento autónomo de la formación continua de sus colegas dentro del marco de su proyecto pedagógico institucional.

En Brasil y los otros países de América Latina se cuentan con profesores y profesoras de base, altamente calificados y con mucha experiencia profesional. Es un personal que no es debidamente valorado y aprovechado adecuadamente, pues podrían desempeñar los roles de ponentes, animadores presenciales y virtuales de sesiones mostrativas de aprendizajes en apoyo a sus colegas; y con una capacitación complementaria, podrían ser los Formadores de Formadores para impulsar la creación y funcionamiento de los Núcleos Institucionales de Formación Docente Continua, en los que participen distintos actores vinculados con el desarrollo de la EPJA en los diferentes espacios de aprendizaje.

Las evidencias vienen mostrando en América Latina la necesidad de que las instituciones educativas, los programas y proyectos

de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas— EPJA, en todos sus espacios de aprendizaje en el Estado y en la sociedad civil, deben constituirse en núcleos de formación continua. Esto implica que cada institución, programa o proyecto estratégico de la EPJA necesita contar con una unidad, un núcleo de formación continua.

Para ello se requerirá el apoyo y el acompañamiento de las instancias de gestión de la EPJA con miras a generar capacidades humanas e institucionales en cada uno de tales núcleos, con el fin de que sean autónomos y gestores de su crecimiento profesional continuo. Es una frontera de búsqueda de respuestas creativas e innovadoras. Una de ellas podría ser que los seminarios, talleres y otras formas organizativas locales de la EPJA se constituyan en mecanismos de animación de esos núcleos de aprendizaje.

El crecimiento de los núcleos de formación docente continua será un indicador significativo en qué medida hemos crecido en materia de construcción de nuestros sistemas territoriales de formación docente continua en apoyo a las educaciones y aprendizajes de jóvenes y adultos; en qué medida hemos sido capaces de elaborar orientaciones curriculares abiertas, flexibles y diversificadas para atender a la diversa tipología de sujetos educativos dentro de sus correspondientes territorios y si hemos realizado la capacitación requerida al personal docente de base para el manejo fluido de dichas orientaciones curriculares; en qué medida los sistemas nacionales de educación están preparados o no para contribuir a un genuino crecimiento de las unidades operativas de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas— EPJA dentro del Estado y de la sociedad en su conjunto; en qué medida el país, sea centralista o federalista, ha avanzado en una genuina descentralización de la EPJA con visión de futuro.

En relación con las políticas de formación docente continua de las y los educadores de la EPJA del Estado y de las organizaciones de la sociedad civil, es un ámbito temático relativamente poco

explorado. Es fundamental producir conocimientos sobre algunos aspectos relevantes: qué se intenta y para qué fines; cómo se elaboran y se toman las decisiones y las providencias del caso para su realización; cómo se aprueban y deciden las propuestas de políticas para su ejecución; quiénes son los beneficiados y los excluidos de dichas políticas; cómo se desarrollan y qué modificaciones se introducen en el proceso de su ejecución; cómo se hace el balance entre lo que se intenta y lo que se logra; qué lecciones se pueden extraer de la experiencia de diseño, aprobación y aplicación de las políticas sobre formación docente continua en apoyo al desarrollo de la EPJA en los diversos países; cómo se evalúan y cómo se podrían aprovechar sus recomendaciones para mejorar las ofertas de formación docente continua que se vienen realizando.

El desafío a la vista es repensar lo que se está haciendo actualmente en la formación docente continua del personal docente de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas— EPJA en todos sus espacios de aprendizaje, en los escenarios del Estado y de la sociedad en su conjunto, con el fin de diseñar la Política Nacional de Formación Docente Continua de la EPJA, uno de los caminos que posibilitará el movimiento hacia una realidad transformadora, emancipadora.

REFERENCIAS

ANGULO ABAUNZA, María Floralba. La investigación-acción en la formación de educadores. Bogotá: Universidad de La Salle, **Revista Actualidades Pedagógicas** n.50, 2007.

COMISIÓN ECONOMICA PARA AMÉRICA LATINA Y CARIBE. **La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias**. Santiago de Chile: CEPAL. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010, p.22-4 e 57-8,1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 p. 70; ed.42, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

HABERMAS, Jürgen. **Conciencia moral y acción comunicativa**. Barcelona: Península. 1985.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata. 1996.

MARCHESI, Alvaro. **Qué será de nosotros, los malos alumnos**. Madrid, Alianza. 2004.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Universidade de Ijuí. 1992.

MESSINA, Graciela. Educadores de Adultos. Acerca del proceso de su formación. En: **Revista Deciso**, n.5, CREFAL: México, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p.50, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

PETRAGLIA, Isabel. **Interdisciplinarietà**: o cultivo do professor. São Paulo: Pioneira, Universidade São Francisco. 1993.

PICÓN, César. **Políticas de formación inicial y continua de las y los educadores de adultos de América Latina**. Lima, documento de trabajo, 20.10. 2009.

PICÓN, César. Um passo rumo à educação intercultural. In: **Governabilidade da educação na América Latina**: Alguns elementos chave. Maceió, Brasil: Viva Editora, 2013.

SALAS, Oriol Amat. **Formación de formadores**. Barcelona: Ediciones Gestión. 1997.

TENTI FANFANI, Emilio. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005. (Colección Educación).

TENTI FANFANI, Emilio. **El oficio del docente**: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Fundación OSDE. 2007.

USCHER, Robin; BRYANT, Ian. **La educación de adultos como teoría, práctica e investigación**: el triángulo cautivo. Madrid: Fundación Paideia: La Coruña, Ediciones Morata. 1992. (Colección “Pedagogía: Educación Crítica”).

VIVÊNCIAS E ENSINAMENTOS: O QUE APRENDI COM PAULO FREIRE

Maria Marly de Oliveira¹

INTRODUÇÃO

Realmente é um privilégio ter sido aluna de Paulo Freire. No final da década de 80, o educador Paulo Freire integrava a equipe de docentes do Programa de pós-graduação do Centro de Educação da UFPE. Confesso que, sendo mestranda em Educação nesse Centro, fiz minha inscrição na disciplina Educação Crítica por curiosidade, visando conhecer de perto o educador Paulo Freire. Digo curiosidade, porque até então não havia despertado para uma educação crítica e transformadora.

Isto, porque já exercendo o magistério superior lecionava a disciplina Metodologia Científica, e minha forma de ensinar era de fato positivista, sem nenhuma conotação crítica, pois tudo era muito mecanicista, com mera reprodução e construção de novos conhecimentos. Logo no primeiro dia de aula fiquei encantada com a simplicidade do Mestre, por sua leveza, pela fácil comunicação e empatia; também me chamou atenção a forma como Freire adentrou a nossa sala de aula, sem nenhum livro ou qualquer apetrecho de cunho didático.

Logo, ele nos solicitou que ficassemos sentados nas cadeiras formando uma grande roda, informando que seria para facilitar a comunicação. A seguir, nos foi solicitado que entre três a cinco

¹ PhD em educação pela Universidade de Sherbrooke – Canadá. Professora Sênior da UFRPE; professora do quadro permanente da UFRPE-PPGEC e da UPE/PPGE- Campus Mata Norte -PE.

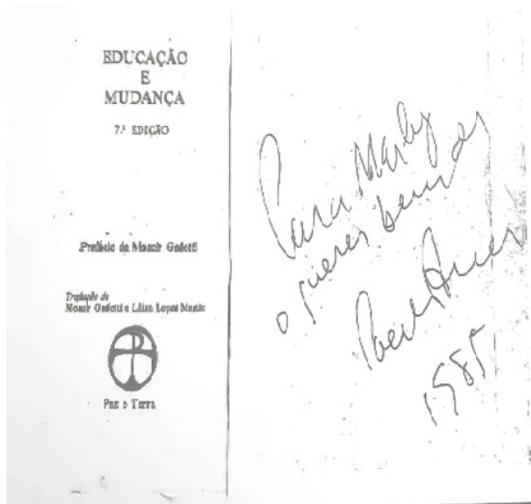
minutos nos apresentássemos dizendo o nome, principal formação, atividade exercida no atual momento e uma breve síntese da nossa trajetória acadêmica.

Após a apresentação de todos os mestrandos, Paulo Freire agradeceu, tecendo palavras de elogio e incentivo, e indagou o que cada um de nós tinha como expectativa e possíveis sugestões para desenvolvimento da disciplina. Também solicitou a colaboração de um mestrando para escrever, no quadro branco, o que cada aluno falava. Logo ao terminar as anotações quanto às perspectivas e sugestões, Freire novamente nos surpreendeu retirando do bolso um papel dobrado e disse: *aquí está um esboço do programa da nossa disciplina e vamos fazer os devidos ajustes com tudo que vocês falaram*. E assim, o programa da disciplina foi o resultado de um trabalho coletivo com bastante diálogo.

A etapa seguinte foi a formação de equipes. Freire falou que, de maneira espontânea, nos organizássemos em equipes de três pessoas. Depois ele solicitou outro aluno para escrever no quadro branco uma lista de dez temas que ele já havia escrito na mesma folha do esboço do programa da disciplina, novamente solicitou que de maneira espontânea cada equipe, já formada, escolhesse um tema para organizar os Seminários que foram desenvolvidos por cada equipe. Toda disciplina foi desenvolvida com a realização de Seminários, onde havia muito diálogo entre os alunos e constantes intervenções e questionamentos de Freire, para aprofundamento de cada tema trabalhado.

Outra grande surpresa foi o processo de avaliação, pois ao término da disciplina, Freire simplesmente solicitou que escrevêssemos uma *Carta* para um educador popular falando das experiências vivenciadas em sala quanto aos conteúdos trabalhados, e que apresentássemos sugestões/recomendações para aperfeiçoamento da prática docente no contexto de sala de aula, seja em contextos populares e/ ou no campo.

Visando registrar esse momento ímpar em minha trajetória acadêmica, quando eu e meus colegas de equipe terminamos de apresentar o tema *Educação e Mudança*, usando como aporte teórico o livro *Educação e Mudança*, escrito pelo próprio Paulo Freire (1984), solicitei a este professor um autógrafo do livro que havia comprado para apresentar o Seminário.



Com um misto de satisfação e emoção divido com você, leitor, este autógrafo que retrata a amorosidade freireana. Muito obrigada por você está lendo este texto.

1. NOVO CAMINHAR ACADÊMICO

Após cursar a disciplina Educação Crítica, tendo Paulo Freire como professor, posso afirmar que minha vida acadêmica mudou bastante e até diria que deu uma guinada tanto em termos teóricos, práticos como metodológicos. Portanto, foi uma experiência muito importante que me levou a ler mais e mudar o meu estilo de ministrar aulas, pois em vez de reproduzir conhecimentos comecei a recomendar que meus alunos também procurassem fazer mais leituras para efetivamente produzir novos conhecimentos através do

diálogo com os autores trabalhados na construção de projetos acadêmicos. E assim, pouco a pouco comecei a tentar por em prática os ensinamentos do meu inesquecível Mestre. Literalmente não só passei a mudar minha prática didático-pedagógica, mas também a divulgar os ensinamentos de Paulo Freire (1984;1987;2000;2002) participando de Congressos e de Seminários, com apresentação de textos baseados nas minhas novas experiências junto aos meus alunos.

Também senti a necessidade de começar a trabalhar em contextos populares. A minha primeira experiência foi inspirada ao observar um grupo de pequenos agricultores que se encontravam acampados em uma praça pública em frente ao Palácio do Governador do Estado de Pernambuco. Essas famílias estavam reivindicando moradia e trabalho.

Por várias vezes passei em frente a esse acampamento e sempre ficava me questionando por que tanto abandono do poder público? Por mais de cem dias aquelas famílias ficaram acampadas sem nenhuma assistência e viviam em barracas de plásticos e usavam a água de um chafariz para lavar roupas e tomar banho. Essas pessoas viviam da caridade de alguns transeuntes que circulavam pela praça e de alguns “bicos” que faziam.

Ao tomar conhecimento, através de notícias de jornais, que as pessoas do acampamento foram retiradas da praça porque precisavam “limpar” a área ocupada para a transferência de poder, devido à chegada de um novo governador “eleito pelo povo”, tomei a iniciativa de conhecer o novo local para onde as famílias foram transferidas. Tratava-se das terras de um engenho desativado situado em uma área da região metropolitana do Recife. O poder público doou lonas para que elas construíssem suas cabanas para morar. Alguns políticos conseguiram que o novo governador autorizasse o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para demarcar a terra para doar um hectare de terra para cada

família. Assim aos poucos, essas famílias passaram a fazer plantações de milho, feijão, arroz, frutas e verduras para sua subsistência, e a venda do excedente desses produtos em feiras públicas. Com o dinheiro que eles conseguiam, começaram a construir algumas pequenas moradias em alvenaria.

1.1 Engenho Pitanga

Dessa forma, foi instalado um acampamento para as famílias retiradas da praça pública, na cidade do Recife-PE, e transferidas para as terras do chamado Engenho Pitanga situado no município de Igarassu, área metropolitana de Recife-PE. Então tive a ideia de convidar dois colegas da UFRPE para visitar a nova área de assentamento. De início, fizemos uma pesquisa para fazer um levantamento quanto ao número de analfabetos. Tivemos uma grande surpresa porque a maioria era analfabeta e queria aprender a ler; segundo eles queriam “saber ler para não ser enganado pelos homens do poder”.

Então criei uma turma para alfabetização de jovens e adultos. Ao mesmo tempo procurei saber quem sabia ler e tinha frequentado uma escola por alguns anos a fim de oferecer um treinamento para que pessoas da própria comunidade assumissem o compromisso de dá continuidade à alfabetização do grupo de jovens e adultos que estavam sendo alfabetizados por mim, segundo o método de Paulo Freire.

Junto aos meus colegas começamos a despertar o interesse de alguns de nossos alunos da UFRPE e assim criamos uma *associação de moradores* para que, de forma organizada, esses acampados pudessem lutar por seus direitos junto aos políticos para atender às suas necessidades básicas quanto ao abastecimento de água, energia elétrica, transporte, escolas para as crianças e outros.

Essa experiência me impulsionou a buscar parcerias para colaborar na implantação de cursos de alfabetização de jovens e adultos em outras áreas de assentamentos, favelas e diferentes contextos populares. Na Universidade, as nossas aulas passaram a ser teóricas e práticas. Um dia por semana as aulas eram teóricas ministradas na UFRPE, onde ensinávamos os passos básicos para construção de projetos acadêmicos, objetivando a posterior construção de monografias ou os chamados TCC.

Outro dia da semana, levávamos os estudantes em ônibus liberados pela UFRPE em direção às áreas de assentamentos e favelas para realização de pesquisas e aplicação de questionários. Tais pesquisas objetivavam a construção de projetos para construção dos TCC (OLIVEIRA, 2003). Bom, teria muito a dizer, mas vamos encerrando por aqui essa fase. Com essa prática, pudemos levar a Universidade aos contextos populares e também trazer, para dentro da Universidade, representantes das comunidades a fim de participarem de reuniões e treinamentos. Confesso que de repente estou animada para posteriormente produzir um livro, com base neste artigo.

1.2 Projeto Brasil Canadá

Ao ser nomeada coordenadora de um projeto bilateral entre a Universidade de Sherbrooke-IRECUS- Canadá e a UFRPE - Departamento de Educação, consegui construir um projeto em equipe para implantação de um Curso de Associativismo/Cooperativismo, tendo como principais aportes teóricos a filosofia e a pedagogia de Paulo Freire. O Currículo do Curso foi todo baseado em Freire. Assim, a UFRPE passou a formar técnicos em Associativismo e Cooperativismo com uma proposta freireana a fim de que esses técnicos trabalhassem em contextos populares

implantando pequenas associações produtivas e cooperativas de consumo e crédito.

Com base nessa experiência exitosa, decidi ir ao Canadá cursar um Programa de Doutorado em Educação. O tema da minha tese teve como principal objetivo a análise dos impactos do projeto bilateral Brasil /Canadá, quanto à formação de técnicos em associativismo e cooperativismo.

Priorizando os aportes teóricos de Freire, fui estudando outros autores e analisando a possibilidade de encontrar autores a serem trabalhados para estabelecer correlações com a filosofia e pedagogia Freireana. Nesses meus estudos, descobri a importância da hermenêutica filosófica de Gadamer (2007) e a complexidade segundo Morin (2003; 2005).

2. CRIANDO A METODOLOGIA INTERATIVA

Para criar e adotar a Metodologia Interativa como procedimento metodológico na minha tese de doutorado, enfrentei grandes dificuldades, visto que no Programa de Pós-graduação na Universidade canadense onde estava cursando o meu Doutorado, as linhas de pesquisas priorizavam metodologias de cunho positivista, que não davam abertura para análises críticas.

Venci as resistências impostas por esse programa ao afirmar categoricamente que a minha tese sendo freireana **só poderia ser ancorada em uma metodologia dialógica. Foi dessa maneira que sistematizei a Metodologia Interativa adotando como aportes teóricos a dialogicidade de Freire (1987), a hermenêutica filosófica de Gadamer (1998) e a complexidade como paradigma, proposta por Edgar Morin (2005). Utilizei como carro-chefe dessa metodologia, o Círculo hermenêutico dialético (CHD) para a pesquisa de campo (GUBA e LINCOLN (1989).**

Com base no método de análise hermenêutica de Minayo (2008), desenvolvi a técnica de análise de dados, acrescentando a importância de fazer uma análise mais aprofundada com o cruzamento dos dados à luz dos fundamentos teóricos e técnicos que foram trabalhados na construção de todo quadro teórico, e que a denominamos de análise hermenêutica dialética-interativa (AHDI).

Na defesa da minha tese, o que mais se enfatizou foi a originalidade do procedimento metodológico, de tal maneira que o tema trabalhado passou a ter um foco secundário.

Para melhor compreensão do leitor, aqui apresento em linhas gerais a sistematização da Metodologia Interativa, que consta em livro publicado pela Editora VOZES, e que se encontra em 7ª edição com o título: *Como fazer pesquisa qualitativa. A Metodologia Interativa é definida como sendo um:*

Processo hermenêutico, complexo, dialético e dialógico que facilita entender e interpretar a fala e depoimentos dos atores sociais em seu contexto, na perspectiva de uma visão sistêmica da temática em estudo (OLIVEIRA, 2019, p.123).

Essa proposta metodológica adota como carro-chefe para coleta de dados a técnica do Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD), que tem a dialogicidade como fio condutor para estabelecer uma interação entre pesquisador e entrevistados, no processo de construção e reconstrução da realidade. Essa metodologia tem como aportes teóricos: Oliveira (2013;2019); Freire, (1987;2000;2002) Gadamer (1998); Morin, 2003;2005). A seguir, apresentamos esses aportes em um quadro síntese. 9

METODOLOGIA INTERATIVA - CHD



Fonte: OLIVEIRA, 2016

2.1 Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD)

Na Metodologia Interativa, o Círculo Hermenêutico-Dialético se configura como sendo uma técnica de entrevista para coleta de dados em pesquisas qualitativas. Para aplicação do CHD é recomendável que se trabalhe com grupos de entrevistados, com o mínimo de quatro pessoas e o máximo de oito pessoas. Isso porque se faz uma pré-análise de cada entrevista realizada até chegar ao último entrevistado. No final das entrevistas, o pesquisador faz uma síntese geral de todos os dados coletados, incluindo os comentários dos diálogos estabelecidos após cada entrevista.

O fechamento do CHD se realiza através de uma reunião com todos os atores sociais que efetivamente participaram das entrevistas. Nesse momento, o pesquisador apresenta em arquivo PowerPoint, a síntese geral de todas as entrevistas realizadas. Em constante diálogo com os atores sociais presentes na reunião, o pesquisador suscita que esses atores façam comentários se concordam ou discordam da síntese apresentada. Assim procedendo, o pesquisador obtém a legitimação e/ou convalidação dos dados que se configura como uma pré-análise.

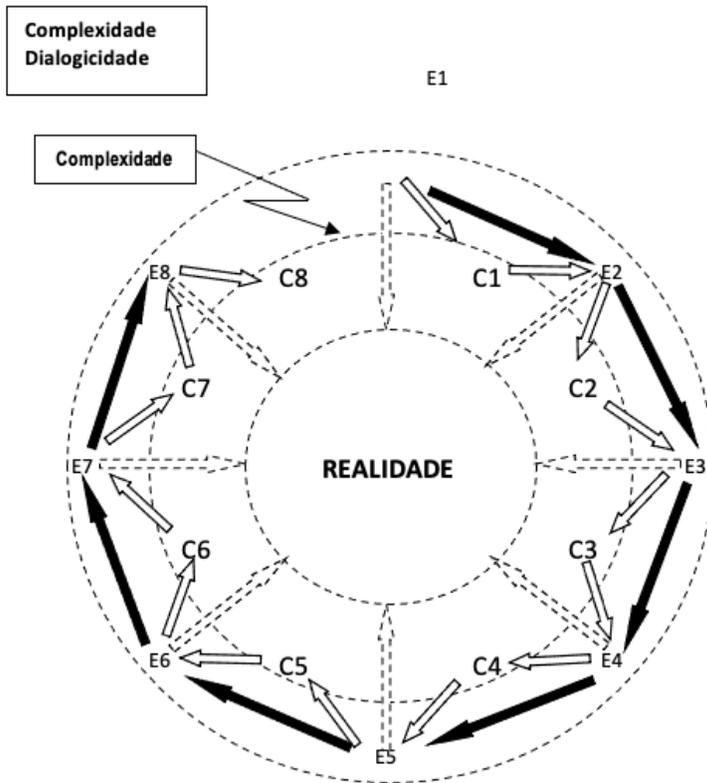
Nesse encontro final com os atores sociais existe um momento de intercâmbio e troca de experiências em que todos os atores sociais se conhecem e dialogam entre si e com o pesquisador, onde os dados são checados e legitimados. O CHD é definido como sendo um:

Processo de construção e reconstrução da realidade por meio de um vai e vem constante (*dialética*) entre as interpretações e reinterpretações sucessivas dos indivíduos (*dialogicidade e complexidade*) para estudar e analisar em sua totalidade um determinado fato, objeto e ou fenômeno da realidade (OLIVEIRA, 2016 p. 133).

Essa técnica além de facilitar a construção e reconstrução da realidade ainda pode atenuar ou minimizar a subjetividade do pesquisador. Isso porque os atores sociais descrevem a realidade, segundo seu movimento histórico-social. Os dados coletados nesse processo dialógico são sistematizados após cada entrevista realizada.

Para melhor entendimento da técnica do CHD no processo da realização de entrevistas, apresento um exemplo para aplicação dessa técnica em um grupo de oito pessoas. Esse exemplo é demonstrado através da figura que a construímos tomando como base Guba e Lincoln (1989).

Círculo Hermenêutico-Dialético – CHD⁴



Procedimento metodológico do CHD

E=Entrevistados C= Construção da realidade em estudo

Fonte: GUBA e LINCOLN,1989

2 Nessa Figura baseada em Guba e Lincoln (1989), o primeiro círculo pontilhado representa o grupo de entrevistados; o segundo ciclo simboliza a dinâmica do vai e vem das construções e reconstruções da realidade pesquisada (síntese de cada entrevista). Cada entrevistado é representado pela letra E (entrevistado), e a síntese das entrevistas por C (construção da realidade). Assim procedendo, temos na figura citada: o resultado (síntese) da primeira entrevista (E1) que é entregue a segunda pessoa após ter respondido ao mesmo roteiro da entrevista anterior. Depois da leitura da síntese 1 pelo entrevistado dois, é realizada a entrevistas seguinte e após dar suas respostas, recebe a síntese das entrevistas anteriores e faz seus comentários, juntando novos elementos. Nesse exemplo, é representado por C1, C2 e assim sucessivamente até o último entrevistado. O terceiro círculo em que aparece no centro a palavra REALIDADE, representa o resultado do encontro final com todas as pessoas entrevistadas, e/ou a síntese geral das entrevistas realizadas. Nesse encontro final, com os entrevistados, deve ser discutido o resultado global das entrevistas realizadas para comentários e novos aportes, dando-se aí o fechamento da pré-análise dos dados da realidade estudada em seu movimento.

É importante assinalar que o CDH fornece todos os elementos para a *análise hermenêutica dialética-interativa*. Tal afirmação se legitima através da construção e reconstrução da *realidade* pelos atores sociais entrevistados. Nessa coleta de dados, os aportes epistemológicos *dialética, complexidade e dialogicidade* são vivenciadas em intensidade. O Círculo hermenêutico-dialético elimina ao máximo a subjetividade, permitindo uma real construção do objeto de estudo, isenta da “interferência” do pesquisador.

Os aportes epistemológicos do CHD são os referenciais para uma análise em profundidade dos dados coletados e o cruzamento com informações advindas de outras fontes, sejam documentos oficiais pertinentes ao objeto de estudo, sejam outras fontes de pesquisa como questionários, imagens, observações, filmagens anotações do caderno de campo.

3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA

Com base na didática francesa, a Sequência Didática Interativa (SDI) é uma técnica que facilita o processo ensino-aprendizagem. Essa técnica é um desdobramento da Metodologia Interativa, e como não poderia deixar de ser tem como seus principais aportes teóricos a hermenêutica, a dialogicidade e a complexidade. A maior ênfase está centrada na Dialogicidade, segundo Freire (1987), como principal fundamento teórico e metodológico, além dos aportes teóricos de: Oliveira, 2011 e 2018; Freire, 2002; Gadamer, 1998; Minayo, 2008; Morin, 2005).

Levando em consideração que a dialogicidade perpassa todo processo de ensino-aprendizagem e na realização de pesquisas (OLIVEIRA, 2020), precisamos entender que, segundo Freire em sua obra a Pedagogia do Oprimido, “a dialogicidade é a essência da educação”. Daí porque o diálogo segundo este autor é uma

prática de liberdade, sendo um encontro entre os homens mediado pelo mundo (FREIRE, 1987).

Assim sendo, a SDI é eminentemente dialógica por fazer do aluno, um ser de relações, e sujeito de sua própria história. Defendo a ideia de que a SDI se constitui numa Metodologia Ativa, visto que os alunos e/ou diferentes pessoas de determinados grupos sociais são os verdadeiros protagonistas do processo ensino-aprendizagem, e que assim a definimos:

A sequência didática interativa é uma proposta didático-pedagógica que desenvolve uma série de atividades, tendo como ponto de partida a aplicação do círculo hermenêutico-dialético para identificação de conceitos/definições, que subsidiam os componentes curriculares (temas), e que são associados de forma interativa com teorias de aprendizagem e/ou propostas pedagógicas e metodológicas, visando a construção de novos conhecimentos e saberes (OLIVEIRA, 2013, p. 58).

A SDI está sendo muito bem aceita no meio acadêmico e já passa a ser utilizada não só como técnica de motivação no processo ensino-aprendizagem, mas também como método de pesquisa.

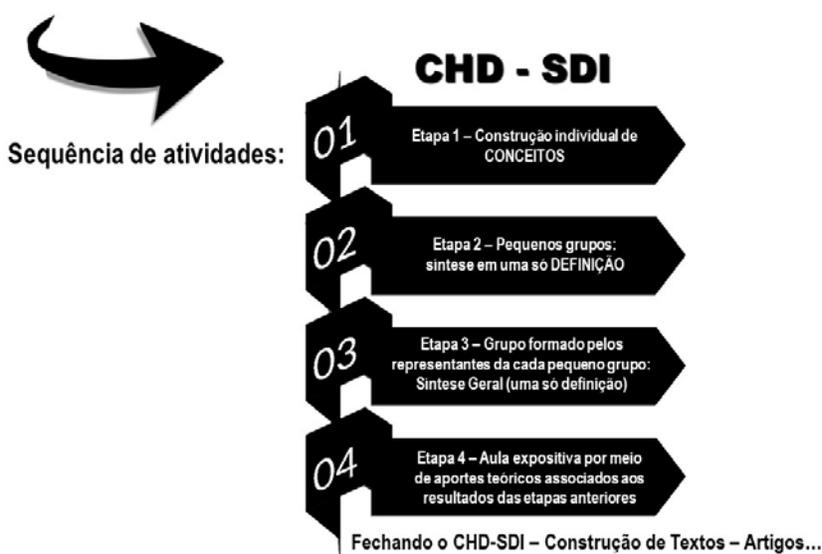
Considerando as experiências exitosas dessa ferramenta, a título de divulgação, concorri a dois Concursos públicos de projetos, em parceria com o CNPq. O primeiro projeto objetivava apresentar propostas inovadoras para o processo de Formação de Professores e foi patrocinado pelo Programa de Apoio à Educação no Mercosul – PASEM, em parceria com o CNPq. Nesse Concurso que teve a participação de mais de duzentos concorrentes, a SDI ficou em terceiro lugar, e consta no banco de dados do PASEM.

O segundo concurso de que participei foi no projeto de pesquisa Ensino de Ciências na Educação Básica-Linha 2 - MCTIC/CNPQ. Concorri com o título: *Sequência didática interativa como propos-*

ta didático-metodológica para ações inovadoras no ensino de ciências e formação continuada de professores da educação básica. A concorrência foi grande com mais de trezentos projetos apresentados, sendo aprovados cento e vinte, e a SDI ficou em primeiro lugar.

Portanto, essa ferramenta está consolidada no meio acadêmico, pois foi constatado em pesquisa realizada recentemente, que já temos cento e sessenta e quatro trabalhos publicados entre teses, dissertações e artigos científicos, com aplicação do CHD na Metodologia Interativa e com a SDI, que é um desdobramento dessa metodologia.

Baseada na Didática Francesa, a Sequência Didática Interativa (SDI) é uma proposta didático-metodológica que desenvolve uma sequência de atividades através da aplicação do Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD) com o propósito de trabalhar os conhecimentos prévios dos participantes (conceitos) para sistematização desses conhecimentos em uma só definição, conforme quadro a seguir.



Fonte: OLIVEIRA, 2013

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi muito prazeroso produzir este texto que me permitiu visitar os ensinamentos do meu ex-professor Paulo Freire, enquanto cursava o mestrado em Educação na UFPE. Essa minha experiência, enquanto ex-aluna de Freire na UFPE, também me levou a fazer uma sistematização de minha trajetória acadêmica à luz da pedagogia freireana, e assim, permito-me afirmar que de fato sou *discípula* do grande educador Paulo Freire.

Assim, posso também afirmar de maneira despretensiosa que vivo e repasso para meus alunos, bem como nas minhas palestras e escritos onde priorizo a dialogicidade e demais fundamentos teóricos-metodológicos desse grande educador e filósofo da educação.

O mais importante é que também descobri que priorizando a *dialogicidade* de Freire, meu objetivo vem sendo atingindo, que é sensibilizar meus mestrandos e doutorandos para melhorar ou até mudar a prática docente na Educação Básica, ou seja, botar Freire no chão das escolas. Tal afirmação se legitima ao longo *de* minha trajetória acadêmica, e mais recentemente com o *Projeto Ciência na Escola* embasado em Freire.

Através da operacionalização desse projeto, tenho a oportunidade de levar Freire para as salas de aula na Universidade e no contexto das aulas nas escolas da Educação básica, sobretudo em contextos populares.

Também através deste projeto, eu e meus alunos estamos saindo da zona de conforto dentro da Universidade para um contato direto com gestores, professores, técnicos e alunos. Assim, estou indo de fato às bases para dialogar, pesquisar e intercambiar saberes. Neste projeto, também trabalho com toda minha equipe de mestrandos e doutorandos, o processo de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

No entanto, por conta da pandemia, este projeto esteve estagnado durante o período de março a dezembro de 2020, e que agora estamos retomando com algumas atividades on-line. Dois alunos, orientandos meus, idealizaram trabalhar a SDI de forma remota. Dessa forma, com minha orientação e acompanhamento, criamos a SDI Virtu@l, que está sendo trabalhada em minicursos, oficinas pedagógicas e palestras. Essa nova versão da SDI (de forma virtu@l) está sendo divulgada em Seminários e Congressos.

Nos encontros com os professores da Educação Básica, no processo de Formação continuada (NÓVOA, 1992), estou tentando junto aos meus mestrands e doutorands, que formam a equipe do chamado projeto CNPq, trabalhar de forma a reforçar a prática interdisciplinar que é recomendada na aplicação da SDI.

Nessa direção recomendo ir mais além, discutindo a possibilidade de trabalhar de forma transdisciplinar, com base nos seguintes autores: Morin, 2003 e 2005; Moraes, 2007; Barbosa, 2020. Isto, porque *é preciso entender que a transdisciplinaridade nos permite compreender e vivenciar a realidade educacional através da transversalidade das disciplinas, para fazer a “leitura de mundo” para desenvolvimento do conhecimento de forma holística, dialógica, complexa e contextualizada.*

Portanto, a prática transdisciplinar (BARBOSA (2020); MORAES, 2005) implica em uma metodologia que organiza o pensamento de forma complexa, que vai além da divisão das disciplinas determinadas pelos Currículos, que gera um ensino disciplinar fragmentado e descontextualizado. Fato este, que é denunciado por Freire em contraponto a uma pedagogia crítica, transformadora, onde apreendemos de forma dialógica, e que nos leva a discutir a realidade sócio-política, e não apenas os conteúdos engessados dos componentes curriculares, mas a discutir a vida, a realidade social, na qual nos encontramos. Não podemos ficar limitado ao espaço fechado nas escolas, mas viver a liberdade de ir e vir e incessantemente refletir e agir, vivendo a práxis através da “leitura de mundo”.

Nessa perspectiva, criei uma nova definição para o processo formativo dos docentes, afirmando que:

A formação de professores é um processo dialético e dialógico que trabalha de forma integrada a teoria associada à prática, a partir da leitura de mundo para interpretar nas entrelinhas, a complexidade que caracteriza a realidade em seu contexto histórico (OLIVEIRA, 2020).

Em síntese, acredito e defendo a proposta de que a Formação continuada de professores seja um constante diálogo e vivência no chão da escola, quanto aos ensinamentos do grande mestre Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. J. **A transdisciplinaridade na formação continuada de professores de ciências da natureza e matemática em Camaragibe-PE**. 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2020.

BARBOSA, J. J.; SILVA, C. M.; OLIVEIRA, M. M. A Sequência Didática Interativa *virtu@l* como alternativa dialógica para a pesquisa em tempos de isolamento físico. **Anais Educon 2020**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 8, p. 1-13, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro, 1984.

P35FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São 160 Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. v. 33, n.3, p. 144-160, Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica, 2 ed. tradução Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

Oliveira, M.M. Como fazer pesquisa qualitativa. 7.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

GUBA, E. S.; LINCOLN, I. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: Sage, 1989.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, M. C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Diálogo Educacional**, 2007.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer projetos, monografias, dissertações e teses**. Rio de Janeiro: Impetus, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote: 1992.

OLIVEIRA, M. M. Círculo hermenêutico-dialético como sequência didática interativa. Interfaces Brasil/Canadá. Revista Brasileira de Estudos Canadenses. v. 11, n. 1, 2011.

OLIVEIRA, M. M. **Complexidade e Dialogicidade trabalhadas no processo de Formação de Professores**. Recife: Editora Universitária da UFRPE, 2012.

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

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

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

CONTRIBUIÇÕES DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Clíméria Beserra Ramalho¹

Crislaine Maria da Silva²

Maria Marly de Oliveira³

1. INTRODUÇÃO

Ao pensarmos em educação como uma prática libertadora é indispensável refletirmos sobre a importância do diálogo como fenômeno humanizador que permite, dentre várias coisas, a transformação da realidade (FREIRE, 1987). Sendo a formação continuada de professores uma dimensão da educação, é imprescindível que esta seja realizada em grupo, o que pode favorecer a dialogicidade, pois é através do diálogo entre os pares que se busca romper com a racionalidade técnica, modelo que permeia as propostas formativas nas últimas décadas.

Segundo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional de professores, pressupõe uma formação que valorize o contexto e organização dos docentes, orientada para a mudança da realidade e que supere o caráter tradicional e individualista das atividades. Nesse sentido, torna-se necessário pensar em um modelo de formação continuada, no qual os professores sintam-se motivados para atuar ativamente durante a construção e socialização de sa-

1 Mestranda bolsista CNPq do Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências UFRPE/PPGEC. climeria.ramalhoppgec@gmail.com

2 Mestranda bolsista Capes do Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências UFRPE/PPGEC. crismariasilvacg@gmail.com

3 PhD em Educação. Profª do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências UFRPE/PPGEC. marly@academiadeprojetos.com.br

beres. Quanto mais ativo o indivíduo esteja na investigação de sua temática, mais apropriado e consciente ele estará de sua realidade. (FREIRE, 1987).

Nesse tocante, destacamos que apesar de diferentes perspectivas de modelos formativos, a necessidade de um professor investigador e ativo na produção de saberes, o que deu espaço para o modelo de formação crítico-reflexivo que é apontado pelos diferentes estudos como o mais adequado para a formação continuada de professores (CARVALHO; SIMÕES, 1999). Tal modelo tem como premissa formar o professor reflexivo e está estruturado no diálogo.

Segundo Freire (1987), o diálogo como fenômeno humano está fundamentado na palavra como verdade que conduz o indivíduo a práxis com vistas à transformação de sua realidade. Tal realidade para Zeichner (1993; 2008) não pode estar dissociada do contexto social, político, econômico e cultural do ambiente no qual os professores estão inseridos. É nessa perspectiva que o autor reconhece o professor como crítico-reflexivo.

Diante desse contexto, a proposta de formação a qual pretendemos analisar, emerge deste modelo crítico-reflexivo, pois se constitui de uma formação com base no diálogo mútuo entre professor-professor e professor-formador, na busca da resolução de problemas do cotidiano escolar. Neste modelo, o formador funciona como um mediador no processo de reflexão e resolução dos problemas junto aos professores. Tal modelo também faz uso de instrumentos dialógicos que se aproximam dos pressupostos teóricos de uma Oficina Didática Interdisciplinar (ODI), metodologia proposta por Silveira (2020).

O autor define oficinas como um espaço apropriado para praticar um determinado ofício, agindo sobre determinado objeto, com intuito de transformá-lo profundamente. Para o autor:

As oficinas na atualidade constituem-se como atividades e categorias didáticas, já que elas têm a intencionalidade de formação e, assim, buscam instruir os sujeitos para a realização de tarefas mentais, operacionais ou atitudinais (SILVEIRA 2020, p. 19).

Para tanto, a ODI proposta pelo autor traz um diálogo com a interdisciplinaridade, hermenêutica, dialética, dialógica e complexidade. Na interdisciplinaridade, possibilitam a articulação entre disciplinas, na hermenêutica pressupõe que os sujeitos compartilhem significados, linguagem e compreensões, na dialética o confronto de conhecimento entre o sujeito e o objeto, na dialógica a problematização por meio do diálogo e na complexidade a superação do paradigma positivista em que a desordem e a reorganização do pensamento favorecem a construção do conhecimento. (SILVEIRA, 2020).

Diante do exposto, repensar modelos formativos nos quais os professores sintam-se motivados e que atuem ativamente durante o processo de construção e socialização de saberes é cada vez mais urgente. Para tanto, torna-se importante investigar os espaços formativos com intuito de apontarmos caminhos que possam redimensionar práticas e ações a fim de contribuir para melhoria no processo educacional. Neste sentido, a pesquisa nos traz como problema, conhecer como uma proposta de formação continuada favorece o diálogo e impacta na construção do conhecimento entre professores. Para responder tal questão, o trabalho teve como objetivo: Analisar os impactos de uma proposta de formação continuada na perspectiva dialógica para a construção do conhecimento entre professores.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos dias atuais percebemos que a noção de formação costuma estar associada à ideia de formação acadêmica ou profissional, que envolve cursos com o objetivo da inserção e reinserção de novos conhecimentos.

2.1 Formação Continuada de Professores

A formação surge como um instrumento importante e potente para democratizar o acesso dos sujeitos à cultura, à informação, ao conhecimento e ao trabalho (CAVALCANTI, 2020). Diante dessa necessidade, cabe ressaltar o papel do professor neste processo de democratização do conhecimento, uma vez que ele é o responsável pela formação de cidadãos críticos, o que exige deste profissional uma formação crítico-reflexiva. A partir desse entendimento, destacamos a importância da formação continuada como fomentadora da formação crítica dos professores.

No entanto, não se trata de uma formação continuada linear, fundamentada na racionalidade técnica a qual reduz a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas desenvolvidas através de cursos de formação padronizados que atendem a lógica da educação bancária, tão criticada por Paulo Freire. Nessa analogia, professores assistem pacientemente a sessões expositivas de conteúdos narrados pelos seus formadores, totalmente desconectados de sua realidade prática.

Diferentemente dessa ideia, pensamos uma formação continuada que dialoga com ideal de educação de Freire (1987,) a educação é construída em via de mão dupla, sem hierarquia de conhecimento. Dessa forma, com o intuito de superar a incongruência entre formador ou instituição formadora e professor em formação, a formação deve ser sustentada pela dialogicidade. Ao tomar como empréstimo o pensamento e palavras do próprio Freire, nessa ana-

logia que insistimos em fazer entre educação problematizadora com a formação continuada problematizadora temos em Paulo Freire que o...

Educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando (professor em formação que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem (FREIRE, 1987, p.44).

Em outras palavras, o formador não é o que apenas forma, mas o que media o diálogo. E, ao mesmo tempo, em que forma se forma com seus pares em um processo horizontal de construção e troca de saberes.

Apesar das diferentes tendências que emergem na formação continuada, a perspectiva crítico-reflexiva é apontada pelos diferentes estudos como a mais adequada para a formação continuada de professores (CARVALHO; SIMÕES, 1999), pois se baseia na resolução de problemas do cotidiano docente.

De acordo com Freire (1987, p. 50), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão”. Sendo assim, o modelo de formação crítico-reflexivo discutidos por Donald Schön e Kenneth Zeichner sugerem a prática reflexiva. A prática reflexiva defendida Schon (2000), inspirada nos estudos de John Dewey, compreende três eixos centrais: o conhecimento na ação; a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Embora o trabalho de Schön seja uma referência em estudos sobre conhecimento prático, algumas críticas são apresentadas a ele pois a atividade reflexiva é tratada pelo autor como um processo solitário e descontextualizado (SILVA, 2016).

Na busca de renovar as propostas de formação com base no desenvolvimento de uma formação docente crítica, Zeichner (1993;

2008), defende uma prática pautada no diálogo e voltada para o contexto social, político, econômico e cultural do ambiente na qual a mesma ocorre. Segundo Silva (2016, p.36), prática reflexiva assumida por Kenneth Zeichner, “busca do professor uma atividade orientada para dentro, para sua prática, e ao mesmo tempo para fora, para as condições sociais nas quais se estabelece essa prática”.

Ao corroborar com esse pensamento, Imbernón (2002) reconhece que:

A profissão docente tem sua parte de individualidade, mas também necessita de uma parte colaborativa[...]. Portanto, a formação continuada para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e a não comunicação dos professores deve levar em conta a formação colaborativa (IMBERNON, 2002, p.53).

Formação colaborativa sugere metodologias de formação sejam organizadas com base no trabalho em grupo, o que deve ser o foco no trabalho colaborativo para assim, chegar à solução de situações problema, pois a colaboração é uma ação que ajuda a entender a complexidade dos processos educativos (IMBERNON, 2002). Sendo assim, professores ao se juntarem para desenvolver atividades de desenvolvimento profissional, centradas nos seus interesses, contextos e necessidades o potencial de transformação é maior (GARCIA, 1999)

Por fim, estamos convencidos da condição de complementaridade entre formação inicial e continuada, assim podemos dizer que o processo formativo do professor é cíclico que tem início, mas não tem fim é inconclusivo (FREIRE, 1996). O professor deve se reconhecer como um ser “inconcluso”, dialógico, crítico e reflexivo para poder arraigar-se em uma educação permanente. Tal direcionamento nos faz refletir e atuar através do diálogo com autores e pesquisadores que têm como base a formação de professores.

Nesse sentido, enfatizamos aqui neste trabalho a relevância da formação continuada.

2.2 Pensamento complexo

De acordo com Morin (2005), o pensamento complexo é uma viabilidade de compreensão do mundo que busca romper com a forma de entendimento fundada pelo paradigma tradicional newtoniano-cartesiano de produção do conhecimento linear, fragmentada, reducionista que se fundamenta na polarização de resultados derivados de variáveis que estão no âmbito do controle e da mensuração dos eventos pesquisados.

Nesse entendimento, a complexidade é uma rede de interações que segundo Morin (2005), temos que contextualizar cada acontecimento, pois as coisas não acontecem separadamente, ou seja, a complexidade é conjunto de fios que estão entrelaçados que formam um tecido. Assim, quando imaginamos no sistema educacional a perspectiva da complexidade, buscamos compreender uma situação, uma informação, não baseada apenas numa única palavra, e sim o que liga a um contexto que usaremos o nosso conhecimento para um entendimento correto e aprofundado.

Desta forma, o pensamento complexo nos abre caminho para compreendermos melhor os problemas humanos (MORIN, 2005). Nessa perspectiva, a realidade é estudada em sua diversidade, sem perder de vista suas múltiplas características, e, na Dialogicidade e Complexidade desta técnica, a realidade passa a ser compreendida como sendo uma unidade que engloba uma teia de interações (OLIVEIRA, 2011).

2.3 Dialogicidade

Na Dialogicidade estão presentes as dimensões da ação e da reflexão. Nesse entendimento, Freire (1987, p. 78) explica que “não é

no silêncio que os homens e as mulheres se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Tal direcionamento é importante salientar que é através do diálogo que o homem se relaciona com o próximo, estabelece conexões, discute sobre a realidade que o cerca. O homem e a mulher são seres sociais e como seres sociais necessitam da ajuda um do outro para aprender.

No entanto, ainda de acordo com Freire (1987, p. 54) “[...] a relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de pensar”. O autor ressalta que ser dialógico é não invadir ou manipular a realidade, mas sim empenhar-se na transformação constante da realidade (FREIRE, 1987). E que de acordo com o autor o diálogo leva homens e mulheres a serem mais homens e mulheres, pois é sempre gerador de esperança.

Nesse sentido, entendemos que é por meio da dialogicidade que se busca compreender a teia do entrelaçamento, que nos leva a construir uma nova unidade, segundo a percepção da realidade em sua totalidade e em movimento (OLIVEIRA, 2013). A dialogicidade é de fundamental importância para o bom desenvolvimento da Metodologia Interativa, uma vez que é por meio dos diálogos estabelecidos entre os participantes, que se chega o mais próximo possível da compreensão da realidade. Então podemos dizer que o diálogo consiste numa relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas e entre as pessoas em relação. O verdadeiro diálogo poderá produzir a sensibilização libertadora e transformadora, ou seja, dialógica.

2.4 Oficinas Didáticas Interdisciplinares

Na contemporaneidade, a palavra oficina é utilizada para muitas situações e, em quase todas elas, há uma vinculação explícita ao trabalho prático, ao fazer, ao experimentar, ao produzir (SILVEIRA, 2020).

Segundo Silveira (2020) a oficina não é um lugar de mero fazer, ela exige reflexão, e esse processo coloca os sujeitos diante de uma forma diferente de lidar com a própria cognição. O autor ressalta, que a já conhecida estrutura lógica de aprendizagem que perpassa quase que exclusivamente pela teoria, pela linearidade, pela fragmentação e pela desarticulação. Já para Vieira e Volquind (2002) as oficinas didáticas necessitam que questões científicas e metodológicas sejam estudadas a partir da prática, ou seja, deve ser dado privilégio à ação. No entanto, a teoria não pode ser deixada de lado, ao vir a ser aprofundada.

Nesse sentido, a oficina é uma modalidade de ação que precisa ser planejada de acordo com pressupostos teórico-metodológicos adequados, que visem ensinar e aprender com a articulação entre teoria e prática, entre ação e reflexão, entre diálogo e silêncio, entre trabalho individual e coletivo, e entre sujeito e objeto (SILVEIRA, 2020). O autor explica que em resumo quando refletimos sobre o trabalho por meio de oficinas, com base nessa metáfora, é possível dizermos que o processo de aprendizagem involucrado nas oficinas não considera apenas a razão o elemento único do aprendizado; agora, emoções, sensações, sentimentos e experimentação fazem parte de um enredado que são indissociáveis a ela e formam entre si uma nova estrutura do pensamento que é mais globalizante e, essencialmente, humana.

Tal direcionamento nos leva a entender a relevância das oficinas didáticas interdisciplinares que coloca os sujeitos frente a situações reais e práticas que o desafiam e o formam mais adequadamente. Silveira (2020) destaca alguns objetivos, entre eles, a questão de superar a dicotomia entre teoria e prática; promover uma educação que provoque a sensibilização do sujeito e incentivar o diálogo, a comunicação de ideias, a compreensão, a participação entre os envolvidos.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa do tipo descritiva, com o intuito de investigar o objeto proposto. Para Oliveira (2006):

A abordagem qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e características dos resultados das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas de mensuração quantitativa de características ou comportamento (OLIVEIRA, 2006, p. 59).

3.1 Abordagem e tipo de pesquisa

Já a pesquisa descritiva, segundo Oliveira (2016) descreve de forma profunda e detalhada um determinado fenômeno. Nessa perspectiva buscamos descrever e ao mesmo tempo compreender os processos presentes na proposta de formação que levaram os professores a construir conhecimentos de forma colaborativa.

3.2 Campo e atores sociais

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito da Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul (GRE Metrosul) em que a mesma, oferta formação continuada para professores de Ciências e Biologia lotados em escolas vinculadas à rede pública estadual nos municípios de Cabo, Ipojuca, Moreno, Jaboatão, São Lourenço e Camaragibe. De acordo com a instrução normativa nº 01/93, esta orienta os departamentos regionais de educação e as escolas da rede estadual de ensino sobre a operacionalização das aulas e atividades que devem acontecer uma vez por semana para cada componente curricular com duração de 05h/aula. Dessa forma, o dia da aula atividade dos professores de Ciências e Biologia é

na segunda feira, dia em que as formações da GRE Metrosul são ofertadas pela equipe pedagógica de professores formadores.

Tais formações se aproximam do modelo crítico-reflexivo defendido Zeichner (1993; 2008). Nesse modelo, os encontros formativos tendem a acontecer próximo da realidade do professor, deve-se levar em consideração suas necessidades e contexto sócio-político. No caso dessa GRE, as formações acontecem por Polos Formativos (PF) sendo eles: de Cabo e Ipojuca (PFI), Moreno e Jaboaão dos Guararapes (PFII), Camaragibe e São Lourenço (PFIII). Em cada PF uma escola acolhe um encontro entre professores. Garcia (1999) salienta que a formação que adota como problema e referência o contexto próximo dos professores, tem mais chances de transformar a escola.

Nossos atores sociais foram os professores Biologia que estavam presentes no primeiro encontro formativo do ano de 2019. Tal encontro ofertou oficinas formativas valorizando o trabalho coletivo na busca de resolução de problemas práticos e busca de necessidades formativas. Cada PF atendeu em média 30 docentes de modo a garantir uma maior eficiência nas discussões durante as oficinas.

3.3 Técnica de coleta

Para compreendermos o desenho metodológico da proposta formativa analisamos o documento do plano formativo contendo o desenho metodológico das oficinas, além de links de vídeos e imagens de registros dos acontecimentos no processo formativo. Buscamos identificar no desenho metodológico as oficinas didáticas que se aproximaram das orientações gerais para elaboração de uma (ODI) proposta por Silveira (2020). Além disso, analisamos os vídeos e imagens que contém os materiais produzidos pelos professores durante as oficinas bem como suas interações dialógicas no processo formativo.

Segundo Oliveira (2016, p. 90) “o acesso a documentos “[...] em muito contribui para um conhecimento mais aprofundado da realidade”. Ao analisarmos o desenho metodológico da proposta formativa bem como os materiais e interações ocorridas no processo, pudemos conhecer detalhadamente os objetivos das oficinas, conteúdos abordados, metodologias aplicadas e recursos utilizados.

3.4 Análise

Para análise dos dados obtidos através do instrumento de coleta, utilizaremos a técnica de Análise Hermenêutica Dialética Interativa (AHDI) de Oliveira (2020). A AHDI apresenta como principal aporte teórico o método de Análise Hermenêutica Dialética de Minayo (2004).

A AHDI pode ser utilizada para a análise de documentos selecionados e as observações realizadas no contexto das salas de aulas do ensino de ciências nos mais diferentes níveis de ensino. Retiramos do trabalho de Barbosa (2020) que representa como ocorre a análise de dados nesse contexto. Em relação à categorização dos dados obtidos, o presente trabalho apresenta como categorias teóricas: Oficina didática interativa e formação continuada e como categorias empíricas; formato das oficinas e materiais produzidos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma melhor compreensão apresentamos os resultados do nosso estudo em duas etapas. Na primeira discutiremos os elementos do plano de ação que promoveram dialogicidade, deve ter como base a ODI proposta por Silveira (2020). Logo em seguida, discutiremos a diversidade dos conteúdos produzidos nas diferentes oficinas a luz da complexidade e dialogicidade.

4.1 Plano de Formação

Identificamos duas oficinas pedagógicas na proposta metodológica do plano de formação analisado. As oficinas tiveram como proposta estimular os professores através de um processo dialógico a reflexão das práticas, e identificação de necessidades formativas. Para Figueirêdo e colaboradores (2008), oficina é um lugar onde se aprende junto, em diálogo com os pares. As oficinas vivenciadas pelos professores foram marcadas por uma constante reflexão à luz do diálogo com base no pensamento de Paulo Freire.

O primeiro passo para construção de uma ODI é, antes de mais nada, elaborar o objetivo da oficina (SILVEIRA, 2020). Nesse tocante, identificamos coo objetivo da primeira oficina deste estudo, estimular os professores a elaborarem um plano de aula colaborativo com uso de metodologias ativas. Na segunda oficina o objetivo foi apresentar aos professores metodologias ativas no intuito de estimular o diálogo para a escolha de suas necessidades formativas.

Segundo Silveira (2020), do ponto de vista organizacional, uma ODI pode assumir uma perspectiva horizontal ou vertical. Neste estudo, as oficinas realizadas na proposta formativa atendem a perspectiva horizontal. Para o “numa ODI horizontal, o grupo conseguirá trabalhar com um público comum ao grupo de trabalho, e os encontros de trabalho são beneficiados pela proximidade do tronco comum dado pela prática docente desse grupo” (p.57). Observamos que, os professores que participaram das oficinas são os docentes de Biologia da rede pública estadual. Assim, esta perspectiva ODI se mostra muito favorável para atender professores em exercício da rede pública de Pernambuco, já que os mesmos se reúnem em dias específicos nas chamadas “aulas atividade”. Consideramos estes sujeitos como professores de um tronco comum de conhecimento no caso, a Biologia.

4.2.1 Oficina 1: Giro colaborativo

A oficina Giro colaborativo teve como objetivo estimular os professores a produzir um plano de aula de forma colaborativa, como desafio fazer uso dos materiais disponíveis pela equipe formadora. Silveira (2020, p. 55) entende que em “não podar o poder criativo dos professores, dando tutoriais prontos para a elaboração da sua ODI”. Nesse sentido, a equipe formadora se preocupou em oferecer para os professores uma diversidade de materiais que estimulasse seu potencial criativo e sua autonomia na resolução de problemas.

Segundo o mesmo autor, ao se pensar em problemas ou objetivos de uma oficina deve-se estabelecer limites e abrangência bem definidos onde as soluções dos problemas não podem ser fechadas. No modelo analisado, os limites dados aos professores foram os materiais a serem explorados e utilizados de acordo com o (quadro 1) e a partir desse material os professores poderiam explorar todas as possibilidades de criação, pois segundo Figueirêdo (2006) o conhecimento se constrói através da criação compartilhada entre seres singulares, pertencentes a diferentes realidades e histórias de vida, valores, sonhos, projetos.

No primeiro momento os grupos se posicionavam em 4 ilhas previamente organizadas pela equipe formadora. Cada ilha contendo uma caixa fechada com materiais pedagógicos como descritos no (quadro 1).

Quadro 1

Materiais disponibilizados em cada ilha para realização da oficina 1

Ilhas	Materiais
Ilha 1	Modelo de Árvore de Problema A3; Modelo de plano de aula; Post-it colorido; Canetas coloridas; Orientações

Ilha 2	Modelo de Timeline A3; Modelo do plano de aula; Post-it colorido; Canetas coloridas; Régua; Orientações
Ilha 3	Massa de modelar de várias cores; Modelo de plano de aula; Post-it colorido; Estilete; Base para montagem; Orientações
Ilha 4	1 folha de papel A3; Modelo com plano de aula; Post-it colorido; canetas coloridas; Régua; Orientações

Fonte: Autora

O objetivo inicial desta oficina foi que cada grupo iniciasse a construção de um plano de aula com uso dos materiais disponibilizados na caixa. Em seguida, cada grupo deveria iniciar o processo de giros de acordo com a (figura 1). De modo a garantir que todos tivessem a oportunidade produzir seu próprio plano de aula, contribuir com o plano de aula dos outros grupos e receber contribuições dos demais para promover assim, uma rede de interações dialógicas.

Um dos aportes teóricos que sustenta uma ODI é a complexidade. Ao analisarmos a estrutura da oficina Giro colaborativo, evidenciamos os princípios que sustentam o conceito de complexidade defendido por Morin (2002) onde a junção de tais princípios culmina no circuito tetralógico relacionados a desordem, interação, encontros, organização, ordem. (MENEZES; LAGO, 2015). A cada giro, novas informações surgem, e novas conexões de saberes experienciais reconectadas e construídas dentro do movimento dialógico proporcionado pela oficina. Nesse sentido, a oficina de Giro colaborativo, segue a lógica de um sistema aberto e complexo, onde cada nova informação ali inserida gera uma desordem no sistema de informação dos professores, mas que possibilita a reconstrução de saberes que segundo Schon (2000), trata-se do conhecimento na ação.

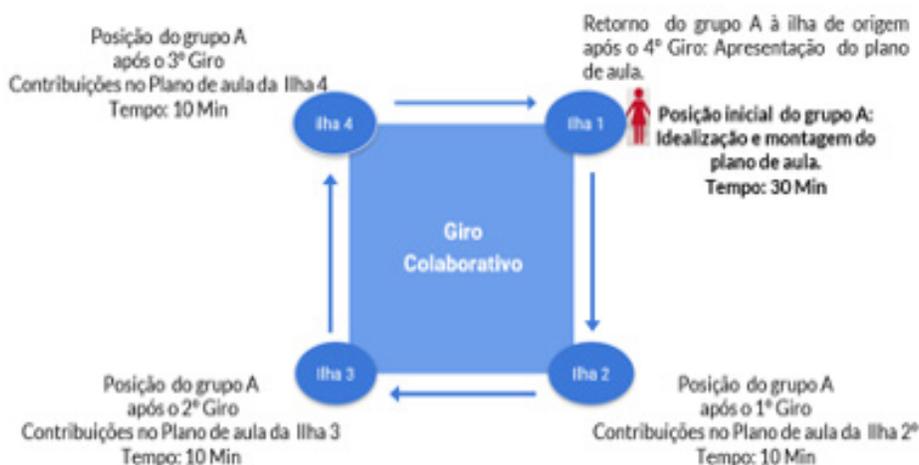
Ao retomar o pensamento de Silveira (2020, p.51) sobre uma ODI, “estas comportam porção significativa de desordem, de aca-

so. Ocorrem processos de reorganização contínuos e recíprocos em todos os sentidos dentro delas”. A cada giro os professores se defrontam com uma nova lógica e a partir da reflexão a luz do diálogo entre pares, se reconstróem o conhecimento.

A reflexão, nesse sentido, passa a ser tanto individual quanto em grupo.

Figura 1

Esquema do Giro colaborativo para construção dos planos de aula



Fonte: Autora

Ao analisarmos as estratégias da oficina, percebemos que os momentos foram pensados para que os professores alcançassem o objetivo que de desenvolver um plano de aula colaborativo. Silveira (2020) afirma que “em termos didáticos, não há uma estratégia mais eficiente que a outra”. Para o autor “pode haver uma estratégia que seja mais adequada ao atendimento de um objetivo determinado do que outra” (SILVEIRA, 2020, p.64). No entanto, o autor ressalta que existem algumas orientações para seleção de estratégias que devem ser refletidas pelo educador que se propõe a planejar uma oficina. Na oficina Giro conseguimos identificar

todas as estratégias sugeridas por (Silveira 2020), a saber: Aprender fazendo; Diálogo; Externalização de concepções; Círculo Hermenêutico Dialético; Protagonismo e Aprendizagem Ativa; Desafios reais e possíveis de realizar.

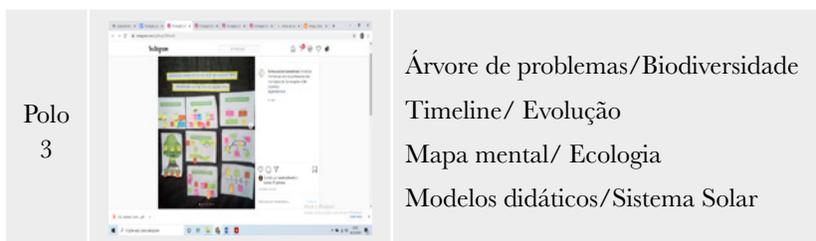
Essa constatação nos leva a crer que, mesmo a equipe formadora não tendo a apropriação do conhecimento epistemológico no que tange a construção de uma ODI, a equipe se aproxima das perspectivas teórico metodológicas que orienta uma ODI.

Esta mesma oficina foi reproduzida em cada polo e no final observamos as seguintes produções (quadro 2). Dentre as produções destacamos os planos de aula por polo com seus respectivos com objetos de conhecimento selecionados pelos professores.

Quadro 2

Materiais e conteúdos produzidos pelos professores em cada polo

Polo	Materiais confeccionados Planos de aula	Conteúdos discutidos Metodologia/Objeto de conhecimento
Polo 1		<p>Árvore de problemas / Ecologia</p> <p>Timeline / Reprodução</p> <p>Mapa mental / Sexualidade</p> <p>Modelos didáticos/ Ácidos nucleicos</p>
Polo 2		<p>Árvore de problemas / Desmatamento</p> <p>Timeline / Métodos contraceptivos</p> <p>Mapa mental / Água</p> <p>Modelos didáticos/ Citologia</p>



Fonte: Autora

Ao analisarmos o (quadro 2) com materiais e conteúdos produzidos pelos professores verificamos a diversidade de produções. Embora cada polo tenha vivenciado a mesma oficina, com os mesmos comandos e as mesmas propostas metodológicas, observamos diferentes construções. Vamos encontrar em Capra (2007, p. 40), uma melhor explicação sobre esse evento quando diz que, “embora possamos discernir partes individuais em qualquer sistema (professores de biologia, oficinas semelhantes). Essas partes não são isoladas e a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes”. Embora o todo em questão diga respeito planejar situações didáticas dentro de limites estabelecidos, com materiais oferecidos, não podemos subestimar o potencial criativo de professores em processo dialógico.

Para uma melhor compreensão vamos tomar como exemplo, o PF1 e o PF3 com a temática ecologia. Apesar de se tratar do mesmo objeto de conhecimento observamos as diferentes possibilidades metodológicas levantadas pelos grupos em diálogo. Isso se deve a complexidade e diversidade de pensamentos envolvidos no momento da construção. O PF1 usa árvore de problemas como metodologia e o PF3 usa mapa mental. A forma como a oficina foi conduzida, nos remete ao pensamento de Oliveira (2011) quando diz que pensar de maneira complexa significa ver as coisas inter-relacionadas, uma sucessão de ideias, de fatos, de fenômenos, de falas que se entrecruzam formando uma unidade. Assim, a forma

pensada por um grupo, para ensinar um determinado objeto de conhecimento pode não ser a mesma forma pensada para ensinar esse mesmo objeto de conhecimento por outro grupo.

Se já nos parece um processo extremamente complexo as possibilidades de construção de um plano de aula sobre o olhar de um mesmo grupo posicionado em uma determinada ilha, imaginemos a complexidade de possibilidades da construção deste mesmo plano sob a diversidade dos olhares de todos os grupos a cada giro. Podemos perceber isso no pensamento de Menezes e Lago (2015) quando relaciona o contexto dialógico entre Pensamento Complexo e Hermenêutica. Para os autores essa relação se constitui como processo dinâmico de ações organizantes e auto-organizantes num diálogo consciente as quais bebem na fonte do originário (Plano de aula inicial) num processo originante (novo plano de aula).

4.2.2 Oficina 2: ATF/I para escolha de temáticas formativas.

Esta oficina teve como objetivo apresentar aos professores metodologias ativas de forma geral para que os docentes pudessem tomar conhecimento, discutir em pares e fazer escolhas dos próximos temas a serem contemplados nos encontros formativos a partir de seus interesses e necessidades. Primeiramente os formadores apresentaram os temas por meio de vídeos e slides. Foram apresentados os seguintes temas: Aprendizagem Baseada em Problemas; Aprendizagem Maker; Aprendizagem em pares; Aprendizagem por Encantamento; Aprendizagem Baseada em Problemas. Estes temas foram escolhidos pela equipe formadora em diálogo com professores formadores do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Segundo Rebole e Brostolin (2015) a formação do professor “deve possibilitar o diálogo pedagógico entre a universidade e a escola como pressuposto maior”.

Mesmo esse momento da oficina tendo um formato expositivo dialogado, Coimbra (2017) afirma que na perspectiva Freireana de educação problematizadora uma estratégia expositiva dialogada pressupõe o princípio da problematização e do diálogo. Na nossa visão este momento foi de extrema importância pois promoveu reflexão entre os professores sobre o que eles conheciam em relação aos temas apresentados. De acordo com Vasconcelos (1992) esse movimento é denominado de síncrese, na metodologia dialética. Para Lavoura e Martins (2017) essa proposição, também encontra amparo na psicologia histórico-cultural que é entendida como “forma inicial e primária de pensamento, a ser superada por novas estruturas de generalização, tendo em vista atingir sua forma mais completa e complexa.

A superação desse pensamento inicial sobre os temas se completa na próxima etapa da oficina onde, os professores são colocados em um processo dialógico por meio de uma metodologia interativa denominada “Análise de todos os fatores e ideias” (ATF/I). A metodologia ATF/I encontra-se descrita por Camargo (2018, p. 24) como uma metodologia que “incentiva os participantes a pensarem em todos os fatores e ideias relevantes acerca de um tema, problema ou assunto” para posteriores tomadas de decisão. Tal metodologia foi aplicada com o propósito de estimular os professores a aprofundarem as compreensões acerca dos temas mais relevantes a serem aprofundados no próximo encontro formativo, não perdendo de vista suas necessidades e contextos como critérios de escolha destes temas.

Para Imbernón (2010) estratégias de formação, organizadas sobre a base do trabalho colaborativo, chega-se à solução de situações problemáticas. Escolher um único tema que contemple um grupo com aproximadamente trinta professores, exige um trabalho profundo de análise e reflexão por meio do diálogo onde os professores compartilham problemas, fracassos e sucessos criando

um clima de escuta ativa e comunicação em busca da solução de problemas (IMBERNÓN, 2010). Após este processo que se repetiu em cada PF, três temas foram selecionados. Foi solicitada ao final da oficina que os docentes justificassem o motivo que os levou a escolha do tema a ser aprofundado no próximo encontro formativo. Para melhor visualização organizamos os temas e justificativas no (quadro 3).

Quadro 3

Necessidades formativas selecionadas por polo após oficina ATF/I

POLOS	TEMAS ESCOLHIDOS	JUSTIFICATIVA
PF 1	Aprendizagem por encantamento	“Escolhemos essa temática por acreditarmos que iremos elaborar aulas mais atrativas e encantadoras para nossos alunos”
PF 2	Aprendizagem baseada em problemas	“Pelo que pudemos vivenciar sobre um tema na formação de hoje, nos parece ser uma estratégia que coloque o estudante para pensar e resolver problemas. Nossos alunos estão cansados de aulas expositivas”
PF 3	Cultura Maker	“Parece ser uma metodologia possível de aplicar, onde nossos alunos aprendem fazendo. Conhecer melhor a cultura maker nos ajudará a pensar em metodologias que coloquem os alunos protagonistas na aprendizagem”

Fonte: Autora

Justificar a escolha das necessidades formativas com vistas sobre a melhora na qualidade na aprendizagem dos estudantes é considerar o contexto social, político, econômico e cultural do ambiente no qual os sujeitos estão inseridos, sendo esta uma característica do professor crítico-reflexivo (ZEICHNER 1993; 2008).

Podemos dizer que a oficina ATF/I também segue lógica da dialética, onde os sujeitos envolvidos no processo de “luta dos contrários” com suas convergências de opiniões sobre o que melhor representa e atende sua realidade, conseguem se posicionaram criticamente na busca de escolher a melhor proposta formativa que atenda suas necessidades formativas. Dessa forma, podemos concluir que a oficina se aproximou das orientações gerais para elaboração das (ODIs) propostas por Silveira (2020) no tocante à dialética.

Embora cada polo tenha optado por uma temática diferente e por mais diversificadas tenham sido suas justificativas, percebemos uma unanimidade na justificativa dos professores quando dizem que a diversificação das práticas melhora o processo de ensino e aprendizagem. Na perspectiva do professor reflexivo “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2001, p. 42).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos foram os aprendizados e reflexões que este estudo nos proporcionou, principalmente por acreditarmos que o paradigma reflexivo é um caminho que possibilita o desenvolvimento de um trabalho colaborativo e de qualidade.

A partir desta pesquisa, constata-se que encontros formativos com uso de oficinas pedagógicas, na formação continuada é valioso instrumento, pois auxilia os professores ampliarem seu repertório metodológico, trocarem experiências, desenvolverem competências e adquirirem novos saberes profissionais.

A natureza de uma oficina pedagógica remete os sujeitos a uma postura participativa, criadora, coletiva e crítico-reflexiva. No entanto, quando essa oficina passa a ser planejada e executada dentro

dos aportes teóricos da complexidade, dialogicidade, hermenêutica e dialética defendidos por Silveira (2020) esta apresenta um grande potencial transformador.

Acreditamos que este trabalho constituiu um importante subsídio de reflexão, pois não só mostrou como os professores em processo dialógico e colaborativo podem refletir e solucionar problemas de sua realidade, o que torna seu processo de desenvolvimento profissional mais significativo, como também evidenciar o êxito proposta formativa como um modelo a ser seguido e aprimorado dentro da realidade e possibilidade de cada programa de formação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. J. **A transdisciplinaridade na formação continuada de professores de ciências da natureza e matemática em Camaragibe-PE**. 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2020.

CAMARGO, F. **A sala de aula Inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996

CARVALHO, J. M.; SIMOES, R. H. S. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90, sobre o processo de formação continuada do professor. **Anais da XXII Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 1999.

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**. 202f. Tese apresentada à Coordenação do PPGEc da UFRPE, 2020.

COIMBRA, C. L. **A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana**. In: EDVALDA A. L.; G. J. M.; SILVIA, P. C. Casa Nova. (Org.). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2017.

FIGUEIREDO, M. A. C. et al. **Metodologia de oficina pedagógica**: uma experiência de extensão com crianças e adolescentes. *Revista Eletrônica Extensão Cidadã*, v. 2, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

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

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E, S. de S. (Coord.) **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNON, F. **Formação continuada de professores**. São Paulo, Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. *Interface*, Botucatu, v. 18, p. 1-15, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico- social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1993

MENEZES, N. C. R.; LAGO, C. Diálogo entre Pensamento Complexo e Hermenêutica Filosófica. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 15, p. 01-02, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: HUCITEC-BRASCO, 2004.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa-América, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIVEIRA, M. M. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, M. M. **Sequencia didática interativa no processo de formação de professores**. Editora Vozes, Petrópolis, 2013.

OLIVEIRA, M. M. Complexidade, Dialogicidade, Círculo Hermenêutico no processo de Pesquisa e Formação de Professores. **Anais...** (VIII ENPEC Congresso), 2011.

OLIVEIRA, M. M. **Dialogicidade e complexidade no processo de Análise Hermenêutica Dialética Interativa**. Recife: UPE, 2020.

PIMENTA, S. G. **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, 2002.

REBOLO, F.; BROSTOLIN, M. R. **Diálogos formativos entre a universidade e a escola no contexto do PIBID/UCDB**: contribuições para a formação docente. *Formação Docente*, v. 7, p. 35-48-48, 2015.

SILVA, N. A. N. **Formação de Professores: Reflexões sobre a prática docente como estratégia para a elaboração de módulo instrucional**, 2016, 227 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Ciências Exatas e Tecnológicas, Anápolis, 2016.

SILVEIRA, T. A. **Oficinas didáticas interdisciplinares**: teoria, prática e reflexão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 96p.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino**: o que, por quê, como? Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociologia**, v. 29, n. 103, p. 535–554, 2008.

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

DIÁLOGO PARA A LIBERTAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LIBERTÁRIAS NA CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS

Carolina Santos de Miranda¹
Gilvaneide Ferreira de Oliveira²

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem exigido que a escola repense seu papel, assumindo um lugar cada vez mais dialógico e protagonista na vida e nos processos de aprendizagens dos/das estudantes, promovendo e mediando situações cada vez mais ativas na construção do conhecimento. Principalmente por haver dentro dela uma juventude dinâmica que não se conforma com o lugar da passividade e da omissão diante das situações problematizadoras que os envolvem.

Nesse trabalho pretendemos discutir como um processo de ensino-aprendizagem mediado pelo diálogo pode ser libertador, ajudando na construção de sujeitos críticos. Ele se estrutura na relação entre valores religiosos, concepção de sexualidade e prática pedagógica dos/das professores/professoras sujeitos da pesquisa. É uma pesquisa qualitativa e que usou a observação participante e a entrevista semi-estruturada como técnicas de construção de dados. O contexto da pesquisa foi uma escola pública localizada no município de Abreu e Lima/PE e os participantes foram estudantes e um professores que participam do núcleo de discussão de gênero e sexualidade. Os dados nos mostraram que o professor participante

1 Prof.a Doutoranda. DED-UFRPE. carolmirandasantos@yahoo.com

2 Prof.a Dra. DED-UFRPE. gildedufrpe@gmail.com

da pesquisa se coloca como mediador do conhecimento usando do diálogo para promover um movimento crítico-reflexivo em seus alunos. Concluímos que os alunos estão em um processo de construção crítica impulsionado pela prática do professor que é pautada no processo dialógico.

DE ONDE PARTIMOS: REFLEXÕES INICIAIS

A juventude contemporânea, em boa parte, é uma juventude com muito mais liberdade para expressar-se, comunicar-se, conectar-se e, talvez por isso, seja em situações de militâncias operantes menos ativa, por ter quase sempre tudo à mão, de forma muito fácil que gera um imediatismo em suas buscas e relações, não sentindo necessidade e paciência de lutar e de maturar processos de conquistas e produções. Essa juventude ativa e inquieta, para algumas questões e passiva e inoperante para outras, está compondo o contexto escolar e se relacionando diretamente com diversos atores sociais desse contexto, que na maioria, são de outras gerações e não conseguem entender e acompanhar esse ritmo juvenil.

Em relação ao processo de ensinar e aprender essas diferenças se tornam, portanto, um processo muito mais complexo diante dessa nova geração, que busca liberdade sem estar atento ao real significado de ser liberto, além de não ter como principal função a construção de conhecimento para a liberdade da sua existência humana. Por isso acreditamos, pesquisamos e escrevemos dentro de uma visão progressista de educação e de prática pedagógica, crendo que a educação tem esse poder de libertação como nos diz Paulo Freire. Em seu escrito sobre educação como prática para a liberdade, Paulo Freire nos leva a compreender que a construção do conhecimento, entendido como prática libertadora, ativa os estudantes a serem protagonistas e os/as professores/as a serem mediadores/as dessa construção de saber.

Santiago (2006) retrata a prática pedagógica libertadora de Freire firmada em um tripé, com a base sujeito-existência-conhecimento, pois o sujeito exerce uma relação com o seu contexto a partir do conhecimento e dessa mediação se produz mais conhecimento. Todo conhecimento gira em torno de um objeto de estudo e o aluno, mediado pelo professor, vai fazer o exercício da criticidade.

Uma escola para a mediação desafia o/a professor/professora a assumir um papel diferente daquele detentor e centralizador do saber. Freire (1983) acredita muito no poder que a educação tem de ajudar no processo de humanização do homem, pois ela lida com uma arma poderosa: o conhecimento. E dependendo da forma como ele é trabalhado no ambiente escolar, pode levar à mera reprodução ou à libertação. A realidade escolar que temos vivido, infelizmente, é a de uma escola reprodutora, onde, acima de tudo, a relação entre educador/educadora e educandos/educandas é puramente narradora, dissertadora, como chamou Freire (1983).

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (p. 65)

O/a professor/professora que não se comunica com os/as educandos/educandas, que os enxerga como depósitos que devem ser preenchidos de conteúdo e fazendo com que permaneçam passivos/passivas, recebendo e memorizando tudo que lhes é transmitido. Eis aí o que Freire (1983) chamou de educação bancária, onde é permitido aos educandos/educandas apenas a ação de armazenar conteúdo. Não existe uma relação entre o/a professor/professora e o/a educando/educanda, pois os/as alunos/alunas

são vistos/vistas, praticamente, como objetos, e como é possível estabelecer uma relação com algo inanimado e estático como um objeto?

Como haver relação, se não, ao menos diálogo? Gadotti (1989) diz que o diálogo existente nesta sociedade capitalista é o das elites, mas ele acontece de forma vertical, o discurso vem de cima para baixo e é reproduzido pela sociedade de forma alienada, por não possuírem uma consciência crítica. É dessa forma que o/a aluno/aluna é tratado/tratada, como um ser que não pensa, por isso o/a professor/professora profere um discurso verticalizado e o/a aluno/aluna permanece passivo/passiva, por acreditar ser incapaz de ter algo a acrescentar no processo de aprendizagem.

Nesse percurso de omissão e silenciamento, o poder criador do/da educando/educanda é anulado e em vez de ser estimulado a se tornar um ser crítico/crítica, torna-se cada vez mais ingênuo/ingênuo e copista. Essa condição em que se encontram aluno/aluna e professor/professora satisfaz ao sistema de opressão, que vai se constituindo mais poderoso, afastando o/a oprimido/oprimida cada vez mais do seu processo de formação crítica. Nesta relação opressor-oprimido o/a professor/professora é levado/levada pelo sistema educativo a reproduzir o processo de opressão, o que não o/a torna opressor/opressora e sim um/uma reproduzidor/reproduzidora que também é oprimido/oprimida. Ele/Ela não reflete acerca do que faz, mas apenas por ter sido orientado/orientada a fazer ou por conceber aquela ação como natural. O/A aluno/aluna também é oprimido/oprimida, quando é privado de pensar e agir, sendo aprisionado/aprisionada em um sistema alienador composto por centenas de outros seres alienados/alienadas que são responsáveis pela sua aprendizagem e formação.

Antagonicamente a isso Freire (1983) traz uma perspectiva de educação em que a ação e o pensamento andam juntos, a perspectiva da práxis. E assim o homem vai se tornando mais crítico e

repensando sua forma de agir no mundo, uma forma de educação mais problematizadora.

Mais uma vez se antagonizam as duas concepções e as duas práticas que estamos analisando. A “bancária”, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade. (FREIRE, 1983, p.83)

Dentro dessa perspectiva, o diálogo é de fundamental importância para se estabelecer uma prática problematizadora, e como haver diálogo sem palavras, sendo a ação e reflexão (práxis) como elementos constitutivos? Ele chama a palavra sem reflexão de palavra oca e por isso alienada e alienante, que nada acrescenta no diálogo. A ação sem a reflexão é ativismo e impossibilita o diálogo. Para Freire, o homem não podia existir no mundo em silêncio, pois é necessário se pronunciar no mundo e o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1983).

Por tudo isso, segundo Freire (2001), a educação numa perspectiva autônoma e transformadora, não pode considerar o indivíduo numa dimensão passiva, baseada em transmissão de conhecimento um para o outro, mas de um com o outro mediatizados pelo mundo que os cercam. Sendo assim, o/a professor/professora mediador/mediadora, além de ficar no meio – interligando o/a aluno/aluna ao conhecimento –, é ser ativo/ativa nesse processo para articular e contextualizar os conteúdos, fazendo com que o todo faça sentido, tanto para ele/ela como para o/a aluno/aluna. Só assim há um comprometimento na construção do conhecimento

que, nesse caso, é uma via de mão dupla, em que todos/todas aqueles/aquelas envolvidos no processo aprendem.

Machado et al. (2010) fazem-nos lembrar que principalmente na educação contemporânea, inserida nesse mundo moderno, cada vez mais complexo, é impossível continuar ensinando em um movimento unidirecional, em que o/a professor/professora ensina e o/a aluno/aluna aprende. O movimento deve ser multidirecional, o conhecimento é compartilhado entre professor/professora, aluno/aluna e contexto, variando em sentidos diferentes e variantes, só dessa forma a aula pode ser vislumbrada como construção coletiva, o que é determinante na qualidade do processo educativo.

Essa forma crítica de pensar o mundo se dá em um movimento de ida e volta entre o abstrato e o concreto, segundo Paulo Freire, e ao superar a abstração, logo vem a percepção crítica do concreto. Quanto mais ativamente eles agem nesse processo, mas se empoderam do concreto, mais aquele novo conhecimento passa a fazer sentido para o/a educando/educanda. Esse/Essa educando/educanda se torna “um ser para si”, percebendo-se no mundo em que está e como nele está inserido.

Diante disso, sentimos a necessidade do campo educacional e acadêmico, dessa discussão em torno do poder que um processo de ensino-aprendizagem pode ter se tiver uma prática pedagógica dentro desse viés progressista. Nosso objetivo nesse trabalho é discutir como um processo de ensino-aprendizagem mediado pelo diálogo pode ser libertador, ajudando na construção de sujeitos críticos, quando o professor está aberto a ser mediador desse diálogo.

ELEMENTOS DO CAMINHAR E DO PENSAR DIALÓGICO

Este trabalho aconteceu no âmbito do mestrado em educação é de caráter qualitativo, uma vez que se dedica a investigar a problemática em seu ambiente natural, um ambiente com amplo

universo de significados, buscando compreender os processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a apenas algumas variáveis, segundo Minayo (2001):

[...] Ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p. 22).

Na educação, a pesquisa qualitativa é a mais utilizada pelos pesquisadores, por se configurar como um campo pertencente à área das ciências humanas e que, por consequência, estuda as relações humanas. Entre tantas vertentes que guiam a pesquisa qualitativa, a fenomenologia, segundo Guarnica (1997), tem ressoado nas investigações na área da educação com intensão de romper radicalmente com a hegemonia das concepções clássicas. Principalmente na visão sociointeracionista, que tem emergido no campo educacional e enxerga a educação como processo, então se faz necessário utilizar abordagens que possibilitem compreender esse processo que é dinâmico, e não pode ser mensurado nem quantificado.

O contexto empírico desta pesquisa foi uma escola pública do Estado de Pernambuco, especificamente no município de Abreu e Lima. Uma escola de porte médio, com estrutura física para abrigar diversas turmas – do 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio –, o que faz com que ela tenha uma quantidade significativa de alunos e professores, participantes esses que chegam previamente carregados de significados contribuindo para a existência das diferenças.

Essa escola, porém, tem uma variável social que interfere fortemente na identidade dos sujeitos que chegam para participar do seu cotidiano, a cidade na qual está inserida é conhecida como a

“cidade dos evangélicos”, assim descreve os sujeitos da pesquisa e muitos habitantes da cidade. Por esse motivo a maioria dos alunos e professores chegam carregados de valores religiosos que até pouco tempo atrás dificultava muito a discussão naquele contexto de questões como sexualidade, gênero, religião de matriz africana, raça, etnia, cultura e todas as questões que vem exigindo que a escola olhe para elas e traga-as para o cotidiano escolar.

Mesmo com essa realidade alguns professores tiveram coragem para debater sexualidade nesse contexto escolar e para isso montaram um núcleo de debates. O núcleo foi formado a 15 anos, ou seja, foi fundando no ano de 2006. Eles desenvolvem periodicamente rodas de diálogos que são iniciadas geralmente com atividades que provocam os alunos a participarem do debate a refletirem sobre a questão central que foi levada naquele dia de encontro. Essas rodas podem começar com filmes, jogos, imagens qualquer instrumento que fomente o diálogo sobre o tema escolhido. Os sujeitos do nosso recorte foram, portanto, os professores e alunos participantes desse núcleo.

Desses participantes da pesquisa coletamos as vozes das/dos professoras/professores para compreensão da construção identitária desses atores escolares assim como identificar o olhar que eles têm sobre sua prática pedagógica. Os professores escolhidos foram aqueles que fazem parte do núcleo de debates sobre sexualidade, tendo em vista que um dos nossos objetivos é analisar práticas pedagógicas desenvolvidas dentro do recorte da sexualidade

Kramer (2002) aborda a questão de não expor o nome do sujeito pesquisado, pois ele pertence àquele contexto e seus depoimentos podem afetá-lo, gerando inimizades ou até mesmo causando-lhe risco de vida. Nesse estudo foram construídos nomes fictícios, indicados pelos próprios sujeitos para que assim a identidade deles não seja perdida. Usamos, portanto, desse princípio para preservar

a identidade real dos participantes os perfis dos sujeitos da pesquisa podem ser vistos no Quadro I:

Quadro I
Relação dos sujeitos com seus pseudônimos e perfil profissional

Pseudônimo	Formação	Tempo de profissão
Jane	Licenciada em letras e pós-graduada na área	25 anos
Juvenal	Licenciado em biologia e doutor em etnobotânica	17 anos
Janaina	Licenciada em letras e pós-graduada na área	43 anos

Fonte: organizado pelas autoras

Como instrumento de escuta das vozes desses professores usamos a entrevista semi-estruturada. A entrevista semiestruturada possibilita ao entrevistado discorrer sobre suas experiências de forma livre, mesmo dentro do foco proposto pela entrevistadora. As questões elaboradas para entrevistas dessa natureza levam em consideração o embasamento teórico da pesquisa e as informações que o/a pesquisador/pesquisadoras recolheu sobre o fenômeno social (LIMA *et al*, 1999). A esses/essas participantes foram lançadas perguntas acerca da sua prática pedagógica e de suas concepções sobre questões como: sexualidade, gênero, juventude, sua identidade profissional e sua prática pedagógica.

Direcionamos também o nosso olhar para os momentos de discussão do núcleo de estudos sobre sexualidade para a compreensão da prática pedagógica desses professores nesse contexto escolar, buscando identificar se essa prática proporciona um ambiente de construção de conhecimento onde os jovens se sintam confortáveis para debater temas “tabus” como a sexualidade e assim ajudar na sua formação de seus pensamentos críticos e suas construções

identitárias. Nesse momento os alunos que compõe o núcleo passam a ser sujeitos de pesquisa juntamente com os professores acima citados.

Utilizamos como técnicas de construção de dados a observação participante. Para registro dos dados foram utilizados instrumentos como o diário de campo, registros fotográficos, vídeos e gravação de voz, na tentativa de não se perder nenhum elemento que possa ser importante para a análise desses dados construídos.

A observação é participante, pois nas pesquisas na área das Ciências Humanas, segundo Macedo (2010), é impossível se distanciar totalmente, pois o ser humano e suas subjetividades acabam atravessando o contexto da pesquisa de alguma forma. Mas é bom que o pesquisador seja participante da pesquisa, que se aproxime do contexto, tomando o cuidado sempre para não se tornar integrante daquele grupo, pois é necessário, pelo menos, algum grau de distanciamento para possibilitar a análise dos dados.

Através dessa técnica, pudemos ouvir as vozes dos participantes, tanto a partir de suas falas, quanto do modo como se comportaram e se colocaram nas dinâmicas propostas. Então, para analisá-los, utilizamos a triangulação dos dados, auxiliada pelas perspectivas teóricas advindas da fundamentação construída ao longo deste estudo.

Como toda pesquisa que tem por objetivo se aprofundar no campo, construindo dados que possam ser publicados e divulgados, não se pode deixar de respeitar os direitos dos sujeitos participantes, por isso tomamos o cuidado de usar o termo de livre consentimento no qual todos os participantes ou responsáveis por eles tomaram consciência do que iríamos fazer com os dados e como pretendíamos preservá-los.

QUANDO A IDENTIDADE DO/DA PROFESSOR/PROFESSORA ECOIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O/a professor/professora não é apenas profissional, ele/ela também é pessoa, segundo Nóvoa (2009), ele defende que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, portanto, a subjetividade do/da professor/professora e a sua carga identitária atravessam fortemente o modo como ele/ela desenvolve sua prática.

Podemos contemplar a interação dessas dimensões na nossa pesquisa, muitos/muitas professores/professoras traziam em sua bagagem valores que atravessavam sua prática de forma muito direta. Esses valores ecoavam principalmente quando na sua prática eles se deparavam com momentos em que deviam tratar de temáticas ligadas à sexualidade. Visualizamos isso em dois momentos, quando aplicamos as entrevistas e quando observamos as práticas pedagógicas. Nas entrevistas foram escolhidos professores/professoras participantes do núcleo, com a intenção de ter uma amostra mais específica da prática pedagógica que eles têm desenvolvido.

As informações com o perfil de valores dos sujeitos participantes neste estudo estão organizadas no Quadro II que, ao mesmo tempo, traçará um paralelo com o modo como eles desenvolvem sua prática pedagógica diante da problemática da sexualidade.

Quadro 2

Valores religiosos, concepção de sexualidade e prática pedagógica dos/das professores/professoras sujeitos da pesquisa

Professor/ Professora	Religião e orientação sexual	Concepção de sexualidade	Prática Pedagógica diante da problemática da sexualidade
Jane	Enquanto orientação sexual, eu sou lésbica [...] aprendi a ser católica, foi a formação da minha família, mas hoje eu me coloco como sendo um ser meio ecumênico, né...”	“Porque tal é o seu problema com a sua sexualidade de maneira que você não consegue compreender a do outro a ponto de maltratá-lo, xingá-lo, humilhá-lo, matá-lo, então, a partir do momento que a gente se resolve bem com sua sexualidade, você sabe qual o seu desejo, é assim que eu acredito que seja.”	“As questões elas vão sendo pontuadas em sala, eu vou ouvindo porque acredito que o ouvir é importante, a gente precisa, se eu ouvi o que é que aluno tem a dizer, e aí em cima daquilo que a gente, que eu vou observando e vou levantando a questão a sala de aula e daí a gente tem motivo para se trabalhar... [...] É, sempre em diálogo, em diálogo e construção de texto, construção de cartazes...”
Juvenal	“Eu sou homossexual e a minha religião eu procuro é... Apesar de ser católico eu gosto de alguns segmentos religiosos...”	“Eu costumo dizer né, que existe o sexo biológico, a gente já nasce o macho e a fêmea com relação ao órgão genital, mas sexualidade é muito mais além, ela está na cabeça, não nos órgãos genitais, então sexualidade ela transcende o sexo biológico, enquanto o sexo biológico se prende na genitália. ”	“O pessoal diz: “Juvenal, você trabalhou mais Direitos Humanos do que Biologia, mas a gente pode fazer essa ponte, o professor de Química pode trabalhar sim puxando a vertente pra química dos Direitos Humanos, ou qualquer área que ele queira...”

Janaina	Heterossexual e espírita	“Minha preocupação também era essa, a gente não queria fazer um movimento gay, a gente queria trabalhar os vários tipos de preconceito e levantar qual era o que estava incomodando na escola e o que na verdade o que estava pesando era a questão da homossexualidade”	“Então eu começava com perguntas, com conversas, com diálogos, e eu conversava muito, e eu levava uns textos relacionados a isso, e eu também queria ouvi-los, eu gostava muito de conversar
----------------	--------------------------	--	--

Fonte: Organizado pelas autoras

Esse quadro nos dá um panorama que clarifica uma relação íntima entre identidade e prática docente quando relacionados à sexualidade. Vamos agora analisar cada discurso e prática desses/dessas professores/professoras.

Quando perguntamos a Jane sobre sua sexualidade, ela deixa claro que é bem resolvida. Ela quer dizer que já passou da fase de crise e já está na fase em que se compreende como sujeito, que já tomou ciência do que é e de tudo que vai enfrentar por ser “diferente”. Segundo Guimarães (2009), o homossexual só consegue voz para lutar por seus direitos e se fazer respeitar quando consegue compreender quem ele/ela é e de que lugar está falando. O momento identitário no qual se encontra esse/essa professor/professora é também muito determinante na sua prática. Jane mostra que já sabe lidar muito bem com tudo que essa sua orientação sexual pode acarretar.

Enxergamos a professora Jane muito ciente do seu papel político naquele contexto enquanto homossexual, que luta pelos direitos e reconhecimento da classe, talvez isso explica o modo como ela desenvolve sua prática. Ela tem uma necessidade de levar os/as alunos/alunas a sentirem isso também, para isso ela tem que

levá-los a refletir para poder criticar e assim agir, transformando sua realidade. Por isso ela defende uma prática problematizadora, possibilitando através do diálogo tornar o/a aluno/aluna ativo/ativa no processo.

Essa problematização da sexualidade através do diálogo vem sempre atrelada aos conceitos da área que ela trabalha em seus momentos de aula. Janaina também é componente do núcleo de debates, na verdade ela foi uma das idealizadoras, mas, no período de desenvolvimento da pesquisa, ocupava o lugar de vice-gestora da escola. Mesmo não atuando mais como professora, continua incentivando o processo, porém, quando ela relata momentos de prática fica nítido que desenvolve o diálogo atrelado ao conteúdo programático de sua disciplina, assim como a professora Jane. O diálogo é um pressuposto da prática mediadora, segundo Freire (1983), o diálogo conceituado como ato de escuta, não apenas de fala, pois através dessa troca é possível a construção de novos saberes.

Juvenal é professor de Biologia, mesmo assim percebemos no seu discurso que a perspectiva de sexualidade vai além do olhar biológico. Apesar de ainda trazer característica do determinismo biológico, quando diz que existe o sexo biológico, ou seja, a distinção entre macho e fêmea, usando características corporais como subsídios, ele considera que a subjetividade do sujeito interfere no seu processo de construção de identidade.

Ele descreve que a sexualidade está na cabeça do sujeito, que vai além do sexo biológico, o que significa dizer que ele considera que a construção desse sujeito, enquanto heterossexual ou homossexual, tem interferência de outras variáveis. O que nos remete à concepção dialética e à política de sexualidade, que defende o poder que a pessoa tem de ser sujeito de sua própria sexualidade (NUNES, 1996).

Por causa dessa concepção, o referido professor consegue trazer no seu discurso um momento de sua prática em que a sexualidade é tratada como tema transversal, a ponto de os/as alunos/alunas questionarem o fato de ele não está tratando apenas de Biologia, e ele responde mostrando a flexibilidade que tem para atrelar conhecimentos de outras áreas às temáticas de Biologia. Isso nos chamou atenção, pois, segundo Carvalho e Gil-Pérez (1998), a formação inicial dos professores especialistas traz sempre uma concepção naturalizada, uma ideia de ensino espontâneo, apresentando os conteúdos específicos como primordiais e todos os outros conhecimentos em segundo plano, e Juvenal demonstra fazer um movimento contrário a esse.

A motivação desse professor para ir além do saber disciplinar parte da sua subjetividade, o fato de ser homossexual fomentou sua curiosidade em compreender essa temática de forma mais complexa. Confirmando que é quase impossível para o sujeito deixar sua identidade em casa e ir trabalhar, obviamente que o sujeito profissional está atravessado pelo sujeito pessoal (NOVOA, 2009). Enquanto professor/professora eu vou ter mais segurança em tratar de assuntos nos quais tenho confiança e o que me faz ter confiança é a experiência, a experiência de ter vivido ou viver aquilo sobre o que estou falando.

É certo que Juvenal é um professor de Biologia com uma formação tradicional, com todos os percalços que discutimos anteriormente, mas por sua construção de identidade, conseguiu refletir criticamente sobre os elementos dessa formação e teve autonomia para ir em busca de conhecimentos de outras áreas do saber e assim tentar transformar sua prática. Isso é uma afirmação do que Carvalho e Gil-Pérez (1998) discutem na área de formação de professores de Ciências, a necessária transformação no ensino de Ciências tem início através do/da professor/professora, no en-

tanto, faz-se necessário que estes tenham construído ao longo de sua história elementos para sua autonomia.

Nesse sentido, conseguimos identificar a identidade desses/dessas professores/professoras em suas práticas pedagógicas, a condução de todas as vivências está fortemente marcada pelas suas subjetividades. As formas como eles/elas desenvolvem sua prática pedagógica e se posicionam dentro do contexto escolar influencia, portanto, também no papel que os/as seus/suas alunos/alunas assumem.

OS ENCONTROS E AS REFLEXÕES LIBERTÁRIAS

Um dos principais resultados que encontramos foi o fato do professor Juvenal enxergar uma juventude capaz de transformar sua realidade, com a mente livre para pensar, isso leva-os a dar voz aos estudantes em suas práticas pedagógicas. Se ele dá voz a esses estudantes, significa dizer que eles os escutam, se há escuta existe diálogo e, Freire (1983) diz que é no diálogo, na troca de ideias que se constrói a criticidade dos sujeitos.

Momentos de observação nos encontros e discussões do núcleo mostram como o professor Juvenal prepara um espaço de fala para os estudantes, assim como, a intenção de remetê-los à reflexão acerca de sua própria fala. No momento descrito abaixo, o professor traz a foto de uma transexual muito famosa que revolucionou a sua época. Ao mostrar essa imagem para os alunos, lançam como proposta, uma chuva de ideias com a seguinte pergunta: “com uma única palavra o que você diz sobre essas três imagens que vocês estão vendo?”. A partir desse momento, várias palavras surgem, como coragem e liberdade, porém, uma das palavras que chama atenção do professor foi liberdade, por despertar um momento de reflexão e argumentação que está descrito no Quadro III.

Quadro 3

Diálogo entre Juvenal e os alunos sobre o significado da imagem de uma travesti

Juvenal:	Alguém mais tem alguma palavra com relação a essas imagens?
Aluno 7:	Coragem.
Aluno 8:	Liberdade.
Juvenal:	Por que liberdade?
Aluna 8:	Porque eu acho que ela se sentiu mais livre depois que ela se assumiu.
Aluna 9:	Eu também acho ela fez tudo o que ela sempre quis.
Aluna 10:	Eu acredito que quando ela passou por esse processo ela nasceu de novo.
Juvenal:	Isso!

Fonte: organizado pelas autoras

No diálogo acima, surge uma palavra que o professor Juvenal intencionava ouvir para atingir seus objetivos com aquele momento de mediação, foi a palavra “Liberdade”. De imediato ele questionou a aluna sobre qual o motivo de ela ter citado essa palavra, levando-a a refletir sobre a palavra que utilizou e nesse processo mostrou, através do seu argumento, que construiu um conceito acerca daquela imagem. Ao mesmo tempo, os outros dois alunos participantes do diálogo usaram a resposta da Aluna 08 para construir e apresentar suas opiniões, para o Aluno 09 aquela afirmação fez sentido, portanto, ele concordou. Mas para o Aluno 10, aquela imagem ia muito além de uma pessoa que alcançou a liberdade na ação de revelar sua transexualidade, para ele, a travesti passou por um processo de transformação.

Momentos de cunho argumentativo é regado por um conjunto de ideias sendo jogadas e discutidas ao mesmo tempo, isso traz aos sujeitos um conflito mental, é nesse conflito de ideias que ele

é estimulado a defender suas ideias e argumentos, apresentando seus conceitos. Esse movimento obriga-o a refletir acerca das ideias que estão sendo lançadas naquele momento argumentativo, não só pensar como também argumentar para defender a sua ideia. Portanto, segundo Leitão (2011), a argumentação não tem apenas a função de defender ideais, por necessitar de reflexão, está intimamente ligada à construção de conhecimentos, pois gera nesse sujeito processos cognitivos, faz com que ele desconstrua conceitos e ressignifique-os. Segundo a autora, a argumentação só pode acontecer diante de uma discussão com pontos de vista divergentes, o que vai levar o indivíduo a formular claramente seu argumento e fundamentá-lo apresentando razões aceitáveis, esse processo produz criticidade e leva a construção conceitual.

Esses estudantes nos encontros do grupo vivenciam momentos em que eles podem falar, discutir e pensar sobre questões do cotidiano deles. Isso faz com que a vivência dessas práticas tenha sentido para eles bastante significativas para sua liberdade de expressão e transformação. Portanto, gera não só reflexão e criticidade, como possibilidade de atingirem um nível atitudinal, que é consequência do pensamento crítico-reflexivo.

Juvenal mostra o tempo todo que ele estimula com sua prática essa atitude dos estudantes, então eles conseguem ser reflexivos, críticos para agir no seu contexto. No quadro dialógico IV, trazemos um recorte do momento de discussão do núcleo em que Juvenal estimula a reflexão dos estudantes acerca de um assunto polêmico, que é a reação da sociedade diante da diferença, como por exemplo, um sujeito resolve mudar de sexo, ou seja, um transexual.

Quadro IV

Diálogo de Juvenal com os estudantes sobre mudança de sexo

Juvenal	E esse elemento diferente ele é construtivo ou ele é destruído? A imagem Joelma na sociedade representa uma ameaça ou ela é destrutiva? (Alguns alunos dizem: Com certeza!) É uma ameaça, é uma ameaça! (Ele fala isso balançando a cabeça). Joelma ameaça porque...
Aluno 20	Porque tem muito preconceito
Aluna 21	Ela quebra o padrão
Aluna 22	Apesar de a gente já saber bastante, mas ainda tem muito preconceito porque as famílias ditas tradicionais acreditam que essa imagem pode atrapalhar a família tradicional
Juvenal	Isso
Aluna 23	Eles pensam que sexualidade é coisa que contamina

Fonte: organizado pelas autoras

Juvenal lança uma pergunta que faz com que os alunos reflitam sobre tudo que eles já construíram cognitivamente em torno daquele assunto, que certamente já foi discutido por eles em outros momentos, pois percebemos na fala deles um argumento de quem já tinha tido algum contato com esses conceitos. A pergunta do professor faz com que eles reflitam sobre os padrões sociais heteronormativos.

Alarcão (2011) fala que estamos vivendo na era da informação, que está cada vez mais globalizada, isso traz à escola mais um motivo para crise, pois com todo esse poder de informação nas mãos, faz-se necessário saber lidar com ele. Um caminho é a reflexão, segundo a autora, para saber administrar essa facilidade de obter informação. Professores e alunos com capacidade de refletir terão competência para administrar as problemáticas do cotidiano e a sua formação enquanto sujeito.

Assim como a construção do sujeito é processual, a sexualidade como parte dessa construção se inicia desde o nascimento. Alguns

autores que estudam o desenvolvimento humano defendem essa teoria, sendo Freud o mais conhecido. Os sujeitos entram no contexto escolar desde muito cedo, ainda na primeira infância, portanto, a escola é um espaço de problematização da sexualidade desde sempre. Porém, essa discussão não se encerra dentro dos muros da escola, o núcleo mostra que também tem isso como objetivo, problematizar a sexualidade com esses alunos para que eles se tornem críticos e reflexivos para discutir e viver sua sexualidade fora desse espaço.

ONDE CHEGAMOS: REFLEXÕES FINAIS

Podemos encontrar naquele contexto escolar um corpo docente e discente disposto a fazer a diferença faz reviver em nós a esperança de dias melhores na educação, e falamos isso por tudo o que identificamos ali. Principalmente Juvenal que se mostrou um professor capaz de refletir sobre sua prática e com autonomia para repensá-la. Por isso é capaz de ouvir, problematizar e discutir, sinal de que ele não teme ser desafiado, questionado e é flexível à possibilidade da incerteza. Percebemos nele uma capacidade para ser mediador, pois sabe que não é o centro do processo de aprendizagem, reconhece que o aluno é o foco, que é quem deve se destacar e o papel do professor deve ser o de ponte entre eles e o conhecimento.

Acredito que os espaço de ensino-aprendizagem no qual ele desenvolve sua prática, o núcleo de discussão, corrobora para que ele tenha essa prática mediadora, pois é um espaço deferente da sala de aula, são poucos alunos, não tem horário pré-determinado e os alunos que estão nos momentos de discussão são aqueles que realmente se interessam pelo que vai ser discutido.

Os estudantes, por sua vez são ativos no processo, ou seja, eles desenvolvem não apenas a capacidade de ouvir, mas de falar e,

principalmente, de pensar, pois são levados a refletir sobre as problemáticas da sexualidade e formar sua própria opinião. São alunos em processo de construção crítica, por tudo que eles vivenciam a partir da prática mediadora de seus professores. Prática mediadora que tem o diálogo como principal instrumento e que traz nesse movimento a criticidade e liberdade que transforma e humaniza os sujeitos. O que nos incomoda é que esse papel não é assumido por todos os atores daquele contexto, muitos alunos e professores ainda não foram atingidos por esse movimento libertador e, por isso, ainda seguem dentro de suas caixinhas heteronormativas, disciplinares e tradicionais, sinalizando caminhos que ainda temos que percorrer.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

CARVALHO, A.M.P; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1990. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

GUARNICA, A.V.M. Professor e Professor de Matemática: das informações que se tem acerca da formação que se espera. **Revista da Faculdade de Educação**. v.23 n.1-2 São Paulo jan./dez. 1997.

GUIMARÃES, Anderson Fontes Passos. O desafio histórico de “tornar-se um homem homossexual”: um exercício de construção de identidades. **Temas em Psicologia**. v.17. n. 2, Ribeirão Preto, 2009.

GUIMARÃES, Anderson Fontes Passos. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/2002. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho/2002.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

LIMA, Maria Alice Dias da Silva; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel; LIMA, Cristiane Cauduro. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v.20, 1999.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. 2010.

MACHADO, Michele; FERREIRA, Sandra Mara Bessa; AQUINO, Vânia. A mediação pedagógica à luz do pensar complexo: uma análise comparativa da aula em ambiente virtual e presencial. **Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu**, ISSN 1519-8529 v. 6, n. 23, Jul 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, Antônio;. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Cesar Aparecido. **História, Sexualidade e Educação: As relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SANTIAGO, E. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Editora Massangana, 2006.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA COMO METODOLOGIA ATIVA, DIALÓGICA E COMPLEXA PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

João Justino Barbosa¹
Crislaine Maria da Silva²
Maria Marly de Oliveira³

1. INTRODUÇÃO

Atualmente diversos são os desafios enfrentados na educação, desde as condições de trabalho docente, passando pelo processo de desvalorização financeira, social e institucional vivenciada pelos educadores em território nacional, até as práticas balizadas pelo paradigma do silêncio (HENRIQUE, 2005). Diante disso, destacamos que os professores também sofrem com a cultura do silêncio, e isso fica evidente durante os processos formativos e as reuniões administrativas e pedagógicas. Por esse motivo, compreendemos que muitos desses momentos são antidialógicos (FREIRE, 1996), pois estão baseados no monólogo de opressores e a escuta de oprimidos.

Compreendemos que as influências do paradigma do silêncio durante toda vida acadêmica do educador são refletidas na sua prática docente, além disso, as instituições de ensino prezam por educadores que consigam dominar a sala de aula e manter seus

1 Licenciado em Química UFRPE, Doutorando PPGEC-UFRPE. Docente da SECT-PB e da SEDEC-JP. joao.j.barbosa@live.com

2 Mestranda bolsista Capes do Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências UFRPE/PPGEC. crismariasilvacg@gmail.com

3 PhD em educação pela Universidade de Sherbrooke – Canadá. Professora Sênior da UFRPE; professora do quadro permanente da UFRPE-PPGEC e da UPE/PPGE- Campus Mata Norte -PE.

educandos calados e em ordem (SANTOS, 2014). Como forma de amenizar as aulas que potencializam essa prática, que na maioria das vezes não são significativas para os estudantes, apresentamos a Sequência Didática Interativa (SDI).

Segundo Oliveira (2013) a SDI é uma adaptação do Círculo Hermenêutico Dialético, vem como alternativa para a sala de aula. Acreditamos que ao utilizar essa ferramenta didático e metodológica no chão da escola, o professor conseguirá desenvolver simultaneamente diversas habilidades de seus educandos, desde o respeito a individualidade e historicidade dos alunos até a capacidade de dialogar e respeitar as diferentes leituras de mundo presentes no complexo sistema que é uma instituição de ensino da educação básica.

Nesse cenário, trabalhamos o pensamento complexo (MORIN, 2007) e a dialogicidade (FREIRE, 2006) como alternativas para a superação do pensamento que simplifica e compreende a natureza como um objeto isolado e além do que, não interfere em nossas vidas. O pensamento complexo ao ser trabalhado no ensino de ciências considera relevante às interações existentes entre os mais diferentes constituintes de um sistema, ou seja, apresentamos este fundamento como um caminho para religar os diferentes saberes e buscar soluções para os problemas atuais (BARBOSA, 2020).

Nesse sentido, defendemos a utilização da dialogicidade, pois é necessário que mulheres e homens dialoguem verdadeiramente em busca de mudanças efetivas. Além disso, pressupomos que a presença do diálogo verdadeiro e do respeito à complexidade da sala aula por meio da utilização da SDI possibilitará o desenvolvimento não só dos estudantes, mas também dos professores.

Perpassando essas ideias, o presente trabalho teve por objetivo analisar as potencialidades da utilização da SDI em sala de aula da educação básica. Nesse cenário, a principal técnica de coleta de dados foi a própria SDI e os dados obtidos foram tratados através da

Análise Hermenêutica Dialética Interativa (AHDI). Em sequência, apresentamos a fundamentação teórica que guiou nosso estudo, o desenho metodológico, os resultados e as discussões e a conclusão.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse tópico de nossa pesquisa estão apresentados alguns dos pressupostos teóricos e metodológicos da SDI e, suas relações com a prática docente, em especial com a prática de professores de Biologia, Física, Matemática e Química.

2.1 Hermenêutica

A hermenêutica filosófica tenta trazer outras formas de obter conhecimento, em que a verdade não se encontra apenas nos dados empíricos. “A hermenêutica propõe assim a ousada tarefa de reconstruir a pretensão de verdade da filosofia. É nesse contexto que se insere sua problemática” (HERMANN, 2002, p. 20).

Gadamer é teórico que traz e pensa a hermenêutica moderna e toma como base ontológica Martin Heidegger, que tem como problema fundamental a busca de sentido e a interpretação. Essa é a hermenêutica de Gadamer, ou seja, a hermenêutica filosófica moderna. Que segundo Flickinger (2010, p. 55) se resume:

[...] a uma filosofia cujo cerne gira em torno da legitimação do saber a partir de princípios últimos, determinados pela reflexão e pelo conceito, encontramos em Gadamer a suspeita de que uma tal concepção perderia de vista uma dimensão inquietante, aberta pela experiência do desconhecido e do estranho, verdadeiro motor da reflexão.

Entendemos que a hermenêutica de Gadamer é de extrema importância para sala de aulas das Ciências, pois o uso da interação, da linguagem e do diálogo são elementos importantes na aprendizagem do/no mundo. No entanto, alertamos que para

este autor o diálogo não se resume à conversa (SANTOS, 2014), envolve também movimentos interpretativos como, por exemplo, quando interpretamos uma obra de arte.

A arte de forma geral, nos parece ser uma forte arma usada pela hermenêutica filosófica para explicar as lentes que ela usa para compreender o mundo, compreendemos que as diferentes artes podem ser utilizadas no ensino das Ciências e Matemática. Além disso, podem ser utilizadas na aplicação da SDI, como instrumento de problematização. Afinal, Para este autor “a hermenêutica encontra-se diante do desafio do incompreendido, e que por meio daí, ela é trazida para o caminho do questionamento, e obrigada a compreender”. Em resumo, a hermenêutica segundo Gadamer (2007) é a arte da interpretação, esta prioriza a compreensão e a linguagem nos processos de interpretação.

2.2 Dialogicidade

Na utilização da SDI como ferramenta didática e metodológica a dialogicidade tem um papel fundamental. Ao buscarmos uma justificativa para a superação da pedagogia do silêncio, que oprime educandos e educadores, encontramos a importância do diálogo verdadeiro como base para uma educação que liberta e que problematiza, de modo que humanos possam interagir entre si e com o mundo através do diálogo (FREIRE, 1996).

Vale salientar que o diálogo verdadeiro segundo Freire (2006, 2007) apresenta contribuições para o desenvolvimento crítico e reflexivo, o que se opõe a educação bancária, da simples transferência de conhecimentos. Na utilização da SDI, a dialogicidade possibilita que os educandos reflitam sobre as situações limites enfrentadas em seus contextos, além disso, através do diálogo podem chegar a solução de um problema real e modificar o meio que se está inserido.

Nessa continuidade, destacamos os cinco pilares do diálogo de Freire: o amor, a humildade, a fé, a esperança e o pensar crítico. Dentre esses pilares evidenciamos, o diálogo pautado no princípio da humildade, pois depende da disposição de educadores e educandos para ouvir, compreender-se mutuamente e respeitar opiniões contrárias. O aprendizado fundamentado na partilha de conhecimentos em que todos estão aptos a aprender e a ensinar (FREIRE, 2007).

Outro ponto que enfatizamos na dialogicidade é o desenvolvimento do pensar crítico, que se contrapõe ao sucateamento da educação, a prática docente bancária e a pedagogia do silêncio. Nesse sentido, Freire (1996) defende que “uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”. Dessa maneira, consideramos que práticas alicerçadas na dialogicidade rompem com as rotinas de sala de aula em que o estudante age como um receptor passivo do conhecimento.

2.3 Complexidade

A complexidade é a capacidade de reunir, de contextualizar, de globalizar, mas ao mesmo tempo, de reconhecer o singular, o individual e o concreto e, tem como seu maior defensor e anunciador o filósofo Francês Edgar Morin (2005;2007). No entanto, alguns outros filósofos defendem o pensamento complexo, dentre os quais destacamos Basarab Nicolescu, o qual defende a complexidade como pilar da metodologia transdisciplinar (NICOLESCU, 1999).

Nesse cenário, Morin (2006) afirma que a complexidade é uma percepção do conhecimento como um todo sem dicotomização. Além disso, é a partir do pensamento complexo que se busca uma nova forma de compreensão dos fenômenos e do mundo, que contribui assim para a superação da fragmentação do conhecimento,

da linearidade do método, da dicotomia presente na relação de causa-efeito, além da superação superespecialização disciplinar e a visão descontextualizada.

Em síntese, acreditamos que a interação entre os participantes que é evidente na utilização da SDI através do diálogo permite que a complexidade da sala de aula se torne cada vez mais evidente. Afinal, Segundo Oliveira (2013) durante a aplicação da SDI, a etapa individual permite a construção da identidade do educando, respeitando sua historicidade e seu contexto. Em resumo, a parte é contemplada sem se esquecer que é parte do todo.

2.4 Sequência Didática Interativa

A SDI é uma ferramenta didática e metodológica que utiliza o Círculo Hermenêutico Dialético para trabalhar conceito/definições em diferentes áreas do conhecimento, em especial para o ensino de ciências e no cotidiano da sala de aula. Mediante ao exposto, passamos a denominar a SDI e a definimos como sendo um processo interativo no ensino-aprendizagem, para facilitar a integração entre docentes e educandos, que visa à construção e sistematização de um novo conhecimento (OLIVEIRA, 2011; 2019; 2020).

Segundo a autora, a SDI trata-se de uma dinâmica que, preferencialmente, pode ser usada com grupos de três a cinco participantes para trabalhar um determinado conceito. Os princípios fundamentais da Sequência Didática Interativa estão alicerçados nos aportes teóricos da Metodologia interativa, quais sejam: o método pluralista construtivista (GUBA; LINCOLN, 1989) e o método hermenêutico-dialético (MINAYO, 2008). Como já apresentamos com uma maior ênfase à dialogicidade que segundo Freire (2006) e ao pensamento complexo, segundo Morin (2005).

Para melhor compreensão do leitor, baseados nos trabalhos de Oliveira (2012, 2013, 2018) explicaremos o passo a passo da aplicação da SDI em salas de aula e utilizaremos conceitos do ensino das ciências para melhor exemplificar. Com isso, estamos esperançosos que a ferramenta didática e metodológica que está baseada na interação entre professor e educando para que possa alcançar diversos contextos educacionais.

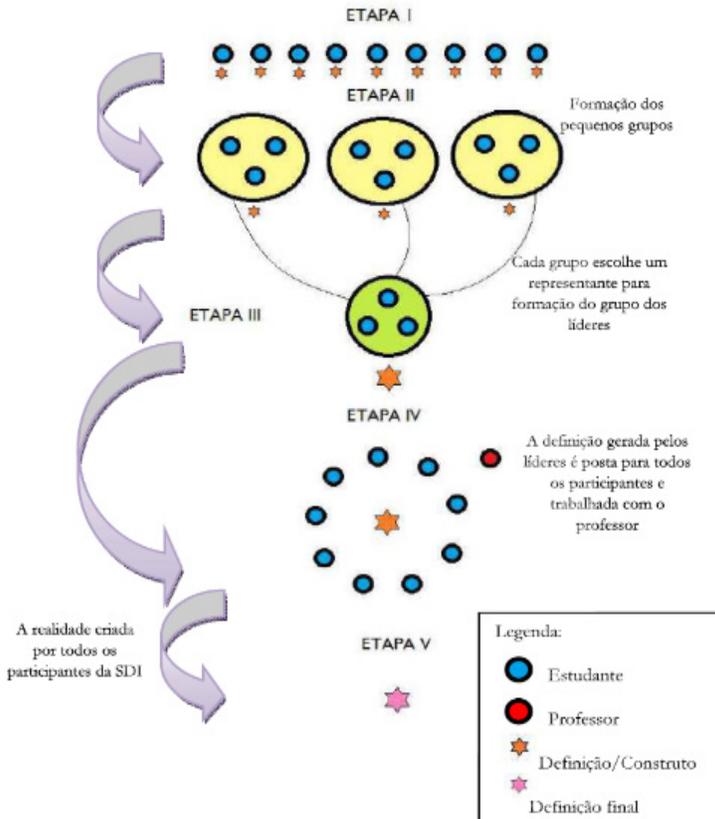
Defendemos que o professor, após escolher o objeto de conhecimento que será estudado pode utilizar a SDI para conhecer previamente o conceito dos educandos, ou até mesmo a utilizar após sua explanação em sala de aula ou depois da realização de pesquisa sobre o tema estudado. Enfim, o passo a passo apresentado a seguir pode ser modificado e adequado a realidade do educador. No entanto, acreditamos a SDI é uma metodologia ativa, pois contribui para o protagonismo estudantil no desenvolvimento do conhecimento. Em sequência apresentamos as etapas da SDI:

- Etapa Individual: Nessa etapa, o professor apresenta o questionamento para a turma, os educandos devem responder a pergunta em uma ficha ou pedaço de papel. Por exemplo, nas aulas de química, os educandos que estão estudando as funções orgânicas podem responder o questionamento de: O que são hidrocarbonetos e qual sua importância para a sociedade atual?
- Etapa de grupos: Logo após todos responderem o questionamento de forma individual, o educador deve montar grupos que devem conter entre 4 e 5 componentes. Após a formação dos grupos, o questionamento deve ser reapresentado para os grupos a partir do diálogo, respeitando os diferentes pontos de vista. Os educandos devem construir uma resposta que atenda todos os participantes.

- Etapa dos representantes: A partir da finalização das respostas os grupos. Os próprios educandos devem escolher um representante para a próxima etapa. Nesse cenário, um novo grupo é formado e deve novamente responder o questionamento realizado nas etapas anteriores. É importante que todos sejam representados nessa resposta. Sugerimos aos educadores que para aqueles educandos que não foram escolhidos seja ofertada uma outra atividade, por exemplo, a construção de um mapa mental com as respostas obtidas ou a leitura de um texto que complementa o objeto de estudo trabalhado.
- Apresentação da Síntese: Após o grupo dos representantes construírem o que Oliveira (2013) chama de síntese, um novo representante é escolhido. Cabe esse representante expor a resposta para toda turma. Orientamos ao professor que questione seus educandos, pois é necessário que todos se sintam representados com essa resposta. Caso não estejam, ou a resposta esteja muito distante da fundamentação teórica escolhida, o educador deve guiar suas ações para tornar essa resposta cada vez mais alicerçada no conhecimento científico.

Para a melhor compreensão desse processo, a seguir apresentamos a figura 1.

Figura 1
Passo a passo par a aplicação da SDI



Fonte: Silveira *et al.*, 2017

3. METODOLOGIA

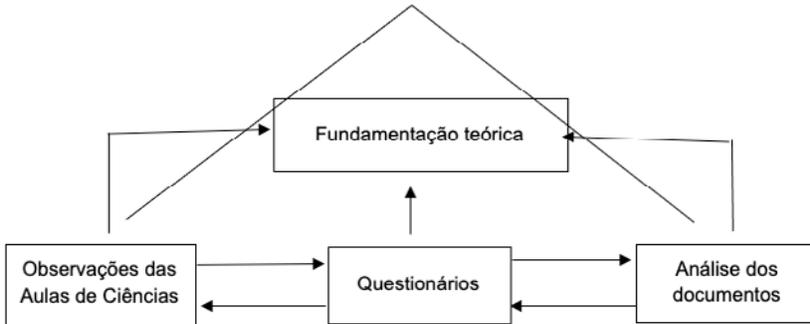
A intervenção que possibilitou a coleta de dados para o desenvolvimento do presente artigo ocorreu em um minicurso ministrado pelos autores em um congresso nacional sobre pesquisa no ensino de ciências. O congresso foi realizado entre os dias 22 e 24 de agosto de 2019, na cidade de Campina Grande, estado da Paraíba. Em relação aos atores sociais participaram sete professores de ciências da natureza, é importante apresentar que os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE). Além do que o grupo foi bastante diversificado em relação à formação inicial e a experiência na atuação em salas de aula da educação básica e superior das mais diferentes redes de ensino.

Foram apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos da SDI e, em uma breve explanação, falamos da complexidade, da dialética, da dialogicidade, da hermenêutica e do pensamento sistêmico. Porém, foi necessário relacionar os pressupostos com o ensino de ciências. Em outro momento foram expostas algumas experiências que utilizaram a SDI como ferramenta didática e metodológica, das quais destacamos os trabalhos de Barbosa e Oliveira (2019; 2020) que utilizou a SDI na construção do conceito de hidrocarbonetos por professores de química em formação inicial. Em seguida, foi explicado o passo a passo da SDI e algumas outras orientações para sua aplicação nas salas de aulas de biologia, física ou química, sempre com associação com o tema escolhido. Mediante o exposto, perguntamos aos professores, através dos questionários, se eles usariam a SDI em sala de aula? Quais os ganhos e quais as dificuldades da aplicação desta ferramenta no contexto em que eles estão inseridos?

Para análise dos dados obtidos na aplicação da SDI, utilizamos a Análise Hermenêutica Dialética Interativa (AHDI) representada na (figura 2). Segundo Oliveira (2020), A AHDI apresenta como principal aporte teórico o método de Análise Hermenêutica Dialética de Minayo (2004). No entanto, além de ser alicerçada na Hermenêutica Filosófica e na Dialética Marxista, a AHDI utiliza da interação entre os atores sociais e pesquisador característicos da SDI. Nesse cenário, a presente pesquisa apresenta como categoria teórica o presente trabalho apresenta a Sequência Didática Interativa, já as categorias empíricas são as dificuldades e os ganhos da utilização da SDI.

Figura 2
Análise hermenêutica Dialética Interativa.



Fonte: (OLIVEIRA, 2020).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já expusemos anteriormente, os participantes dessa pesquisa foram 7 atores sociais, que são identificados com a letra P, seguida da numeração que vai de 1 até 7, isso porque entre os professores participantes da pesquisa, sete deles se posicionaram acerca dos questionamentos. Se eles usariam a SDI em sala de aula? Quais os ganhos e quais as dificuldades da aplicação desta ferramenta no contexto em que eles estão inseridos? No (quadro 1) apresentamos as contribuições dos professores sobre da SDI na sala de aula.

Quadro 1
Concepções dos professores sobre a Sequência Didática Interativa

Atores sociais	Concepções sobre o uso da SDI
P1	Os alunos estão acostumados com aulas tradicionais. No ensino médio, de certa forma, não podemos deixar as aulas tradicionais de lado, sair do planejamento, mas é de extrema importância e uma possibilidade.

P2	Temos que estar preparados para tudo em sala de aula. Não sou necessariamente tradicionalista, peço uma música, uma paródia. Só que na maioria das vezes quando solicitamos e não temos o retorno dos estudantes. Porque tem que ter um querer dos estudantes. Valeu muito a pena ter vindo para esse minicurso, pela aprendizagem.
P3	Gosto muito da SDI, pela que ela possibilita, todos os alunos de alguma forma participam, porque no primeiro momento na parte individual, o aluno tem que participar e no momento em grupo, põe em prática as diversas habilidades (escrita e oral). Então eles têm que discutir, eles têm que falar, possibilita um momento de escuta, porque eles têm que ouvir o outro diz e produzir, então tem uma interação e a socialização do que sabem. A importância da concepção prévia utilizando a SDI e depois da parte teórica (como instrumento avaliativo). O professor ter o cuidado com quem vai ser o líder/ representante do grupo, para que este realmente seja um representante e não querer impor sua concepção individual.
P4	E saber que eles podem ajudar em algo, porque os que não fazem nada ou que não estudaram, pensam que só porque não estudaram não sabem de nada. Então como na SDI, tem a etapa individual, os alunos já têm uma base. Conseguem trabalhar o respeito, de respeitar, de ouvir o outro, chegar num consenso, trabalhar o respeito, mesmo não concordando com o outro (dialética).
P5	A discussão está quase uma SDI da SDI. Gostei muito e quando tive uma cadeira (ensino de Zoologia), tive uma ideia totalmente diferente da SDI, e o que achei interessante foi a relação com o que Moreira (2013) traz com a aprendizagem significativa, que é justamente realocar os conhecimentos prévios e ressignificar se for necessário.
P6	Quando fazemos a síntese do grupo, então achei muito importante, porque vamos contemplar a concepção individual.
P7	Em sala de aula é uma ótima atividade para o ensino superior, pois os estudantes quando entram, não querem falar. Já dou aula há um bom tempo e essa dificuldade em se pronunciar, então a SDI nos dá essa possibilidade. Em sala de aula, serve como autoavaliação.

Fonte: autores

Ao analisar a resposta de P1 destacamos o seguinte trecho “os alunos estão acostumados com aulas tradicionais”. Acreditamos que essa afirmação de um dos professores evidencia a influência do paradigma do silêncio nas aulas de ciências da educação básica. Assim como Santos (2014) explica que é preciso buscar alternativas alicerçadas no diálogo verdadeiro entre educandos e educadores, destacamos na resposta de P1 a não participação dos educandos em atividades que buscam romper com a educação conteudista em sala de aula. Diante disso, defendemos a utilização da SDI, afinal, compreendemos que esta ferramenta possibilita o engajamento e protagonismo estudantil.

Ainda nessa discussão, destacamos P2 que afirma que “temos que estar preparados para tudo em sala de aula”. Mediante ao exposto, compreendemos que os educadores buscam alternativas a partir do desenvolvimento de novas habilidades, além disso, o professor e a professora do século XXI devem utilizar das diferentes estratégias e metodologias de ensino, por exemplo, a utilização da SDI. Oliveira (2013) corrobora com esse pensamento ao classificar a SDI como uma ferramenta inovadora para as salas de aula da educação básica.

Nesse contexto, quando analisamos a resposta do ator social P2, destacamos a seguinte unidade de análise “valeu muito a pena ter vindo para esse minicurso, pela aprendizagem”, acreditamos que o professor deve admitir-se inconcluso como defende Freire (1996), criando alternativas para aprender e desenvolver-se junto com os seus educandos. Em resumo, P2 gostou da intervenção e vislumbra a utilização da SDI na sua prática docente.

Já P3 demonstra em sua resposta a compreensão do passo a passo da SDI, quando afirma que “ela possibilita, todos os alunos de alguma forma participam, porque no primeiro momento na parte individual, o aluno tem que participar e no momento em grupo, põe em prática as diversas habilidades (escrita e oral)”. Concorda-

mos com P3 e acrescentamos que a SDI permite a interação entre educandos e educadores, além disso, o conhecimento é construído em parceria de maneira dialógica.

Oliveira (2013) explica que a SDI quando é utilizada como ferramenta didática metodológica que facilita o processo de ensino e aprendizagem. Evidenciamos essa afirmação quando P3 declara que na SDI os estudantes “tem que discutir, eles tem que falar, possibilita um momento de escuta, porque eles tem que ouvir o outro diz e produzir, então tem uma interação e a socialização do que sabem”.

P4 destaca que através da SDI, os estudantes “podem ajudar em algo, porque os que não fazem nada ou que não estudou, pensam que só porque não estudaram não sabem de nada”. Entendemos que a fala de P4 complementa a de P3, pois credita ao diálogo e a interação características da SDI a possibilidade do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa assim como defendem Barbosa e Oliveira (2019).

Segundo P4 a Sequência Didática Interativa “consegue trabalhar o respeito, de respeitar, de ouvir o outro, chegar num consenso, trabalhar o respeito, mesmo não concordando com o outro (dialética)”, concordamos com a resposta do educador e afirmamos que a SDI, quando aplicada em salas de aulas da educação básica, instiga o desenvolvimento de outras dimensões do estudante. Diante disso, destacamos o que Oliveira (2013) nos explica quando afirma que a SDI contempla, através da dialogicidade, a complexidade existente em uma sala de aula.

Em resumo, evidenciamos que P3 e P4 compreenderam o passo a passo da SDI, sua funcionalidade e a relevância de cada etapa. No entanto, P3 ainda ressalta que “O professor ter o cuidado com quem vai ser o líder/ representante do grupo, para que este realmente seja um representante e não querer impor sua concepção individual”. Concordamos com P3 e, percebemos nesse trecho

de sua resposta a preocupação com o protagonismo estudantil, também característico da SDI.

O ator social P5 destaca que “a discussão está quase uma SDI da SDI. Gostei muito e quando tive uma cadeira (ensino de Zoologia), tive uma ideia totalmente diferente da SDI”. Compreendemos que o que P5 apresenta como discussão, na verdade, é o diálogo entre os pares e, o respeito aos diferentes pontos de vista, características da SDI. Nessa continuidade, apresentamos a resposta de P7, a educadora apresenta uma nova perspectiva da SDI ao afirmar que “Em sala de aula, serve como autoavaliação”.

De certo, a SDI pode fazer parte de um processo avaliativo, pois como defende Barbosa (2020) a SDI é uma técnica dual, pois pode ser utilizada como técnica de coleta de dados e como ferramenta didático-metodológica. Compreendemos que é importante reforçar que a SDI se adapta ao contexto em que o educador está inserido, e a defendemos como metodologia ativa, dialógica e complexa para o ensino das Ciências. Em síntese, a SDI pode e deve ser utilizada nos mais diferentes contextos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desse estudo podemos afirmar que os atores sociais compreenderam a relevância da SDI para além da sua utilização como técnica para coleta de dados na pesquisa qualitativa, mas a consideraram como ferramenta didática e metodológica para as aulas de ciências na educação básica. Além disso, os educadores que participaram do minicurso planejaram utilizar a SDI em suas salas de aula.

Diante disso, evidenciamos a grande aceitação da SDI pelos participantes de nossa pesquisa. Além disso, os atores sociais ressaltaram que através das etapas da SDI, é possível contemplar as

respostas individuais, de certo que através da SDI os educandos podem desenvolver varias habilidades.

No cenário das dificuldades de sua aplicação em salas de aulas, os atores sociais não apresentaram elementos sobre a aplicação em sala de aula. No entanto, alertamos para os professores que desejam utilizar essa ferramenta o planejamento cuidadoso das ações. Dentre as várias considerações feitas em relação à SDI, destacamos algumas atribuições. Por exemplo, o uso da ferramenta didático metodológica para conhecer as concepções prévias dos educandos, além disso, o uso da SDI como parte de uma sequência didática.

Enfim, acreditamos que a SDI, quando utilizada em salas de aulas de ciências, possibilita o desenvolvimento de diferentes áreas do educando, e isso está alicerçado no diálogo e na interação, no respeito aos diferentes contextos e na compreensão da complexidade existente nas salas de aula da educação básica. Além do que, a SDI permite o protagonismo estudantil durante o desenvolvimento do conhecimento, fazendo com que o educando seja sujeito ativo no processo.

Porém, mesmo com os resultados satisfatórios de nossa pesquisa, acreditamos que outras pesquisas devem acontecer para a maior consolidação dessa ferramenta didático metodológica no ensino de Biologia, Física, Matemática e Química. Assim, convidamos e provocamos aos colegas professores que lerem esse artigo a utilizar a SDI em suas salas de aula e socializar os resultados das suas intervenções.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. J.; OLIVEIRA, M. M. A concepção de transdisciplinaridade na perspectiva de professores de Ciências da Natureza e Matemática de Camaragibe-PE. In: IV Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências. Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Realize Editora, 2019.

BARBOSA, J. J. **A transdisciplinaridade na formação continuada de professores de ciências da natureza e matemática em Camaragibe-PE.** 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2020.

FLICKINGER, H.-G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica.** Campinas: Autores Associados, 2010, p. 25-78.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GADAMER, H. G. **Hermenêutica em retrospectiva: Heidegger em retrospectiva.** 2 ed. Petrópolis. Vozes, 2007.

GUBA, E. S.; LINCOLN, I. **Fourth generation evaluation.** Newbury Park: Sage, 1989.

HENRIQUE, A. L. S. **O paradigma do silêncio ou a racionalização como absoluto.** Holos, a. 21, dezembro 2005.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.9-30.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8.ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2007.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** 1. ed. São Paulo: TRIOM, 1999.

OLIVEIRA, M. M. **Círculo hermenêutico-dialético como sequência didática interativa.** Interfaces Brasil/Canadá, Revista Brasileira de Estudos Canadenses. v. 11, n. 1, 2011.

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

OLIVEIRA, M. M. **Dialogidade e Complexidade no processo de análise hermenêutica dialética** [recurso eletrônico] / Maria Marly de Oliveira (Org.). – Recife : Edupe, 2020.

OLIVEIRA, M. M. **Formação de Professores**: estratégias inovadoras no ensino de ciências e matemática. Recife: UFRPE, v. 3, 2012.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Editora Vozes, Petrópolis, 2013

SANTOS, M. G. A dialogicidade no pensamento de Paulo Freire e de Hans Georg Gadamer e implicações na cultura escolar brasileira. **cadernos do PET Filosofia**, v.5, n.10, p.01-11, 2014.

CONTRIBUIÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DO LEGADO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO

Giana Raquel Rosa¹
Maria Marly de Oliveira²
Sandra Regina Paz³

INTRODUÇÃO

Tentamos escrever esse artigo como manda “o figurino” cartesiano, mas o texto versa sobre Paulo Freire, um dos mais relevantes pensadores contemporâneos e seus ensinamentos. Freire, escrevia “conversando” com a gente, tecendo, compondo e recompondo, dessa forma, resolvemos ousar e misturar as formas de escrita. Uma parte segue um roteiro mais formal da análise quantitativa, mas outra parte, buscamos escrever como se estivéssemos dialogando com as pessoas que responderam à pesquisa, “utilizando” suas respostas não apenas como unidade de análise, mas articulando-as ao pensamento freireano e de outros importantes autores a fim de compor o texto, sem perder a rigorosidade tão cara à Freire. Escrevemos esse texto, plenas das ideias de Paulo Freire e de outros autores críticos. Parafraseando Mário Quintana⁴ (e o

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências e Matemática, da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Professora do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde (ICBS) da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: giana.rosa@icbs.ufal.br

2 Orientadora. Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências e Matemática da da Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: marly@academiadeprojetos.com.br

3 Co-orientadora. Profa. Dra. do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: sandra.paz@cedu.ufal.br

4 “Todo poema é uma aproximação. A sua incompletude é que o aproxima da inquietação do leitor”. (QUINTANA, 2012, p. 521).

próprio Freire) buscando inquietar, procurando ver aproximações e incompletudes.

O que nos moveu na escrita foi a curiosidade de saber o que os professores e estudantes de licenciatura lembravam sobre as ideias, conceitos, categorias e ensinamentos de Paulo Freire. Por isso, realizamos uma pesquisa exploratória que terminou por surpreender, dada a riqueza e a complexidade das questões que surgiram. Antes de responder ao questionário todos os participantes aceitaram participar da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Muitas respostas foram subjetivas, e várias delas vieram permeadas da emoção freireana da esperança.

Escrevemos apesar de estarmos “existencialmente cansadas” dada a situação de retrocessos do país, porém, ainda não “historicamente anestesiadas” (FREIRE, 2020, p. 122), embaladas em sentimentos adversos, carregamos a “justa raiva” freireana, que “protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, o desamor, contra a exploração e a violência” (FREIRE, 2003, p. 40) de estarmos vivendo um momento histórico em que, eleito um governo de extrema-direita, após o Golpe Civil-Parlamentar sofrido em 2016, tenta destruir a imagem e legado histórico de Paulo Freire a qualquer preço. Freire e Shor (2011, p. 92) lembram-nos que “os anos 1970 e 1980 têm sido conservadores e solitários” e inquieta-nos a pensar como denominariam o tempo presente...

INICIANDO REFLEXÕES

Apple (2013) alerta que estamos vendo/vivendo o retorno da “restauração conservadora” (APPLE, *in* APPLE e NÓVOA, 1998, p. 29) já identificada nos EUA, desde o início da década de 1990, com movimentos de direita que utilizam “a educação como parte de uma reconstrução radical das prioridades da sociedade” (APPLE, 2013, p. 12). Uma restauração conservadora que, no

Brasil, procura incutir nas políticas educacionais, nos professores, na sociedade em geral, que a educação brasileira vai mal porque é calcada na pedagogia freireana. Nesse sentido, ousamos afirmar que, mesmo identificando alguns avanços na educação do Brasil nos últimos anos, e mesmo sabendo do apreço que muitos professores têm por nosso patrono Paulo Freire, seu pensamento nunca esteve, nunca entrou, realmente, nas escolas brasileiras. Se a falsa premissa conservadora brasileira afirma que todos os problemas da educação brasileira estão atrelados ao legado freireano fosse realidade, não teríamos o (des)governo que temos e a restauração conservadora não teria se instalado tão rapidamente no país!

Lógico que muitos professores são apaixonados pelas ideias de Paulo Freire e as conhecem, em tempo, tentam, na medida do possível, aplicá-las, pontualmente, em suas vidas profissionais e pessoais, mas, a pedagogia e a política freireana nunca fizeram e não fazem parte do cotidiano escolar em nenhum nível de ensino. Nenhum currículo de escola brasileira está organizado para atender aos princípios e ideais de educação que Freire propõe. Dizemos isso porque, ao identificar a educação libertadora, a conscientização, a criticidade e o diálogo como princípios freireanos, vemos que se, estes princípios estivessem realmente presentes nas escolas e universidades, existiria uma impossibilidade política e epistemológica do retorno do conservadorismo na educação do país.

O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

Esse trabalho se apresenta como uma pesquisa exploratória, com a esperança de que, como afirma Oliveira (2014) e Gil (1999), esta será uma etapa de uma pesquisa maior, a ser realizada em um futuro próximo. O instrumento de coleta de dados foi um questionário semi-estruturado, distribuído digitalmente através do WhatsApp, uma vez que, em tempos de pandemia é impossível

realizar entrevistas presencialmente. As questões foram divididas entre: “identificação” dos respondentes (se professor ou estudante, tempo de serviço ou período que está cursando a licenciatura, local que trabalha ou estuda) e questões específicas que buscavam saber o que os participantes lembravam sobre as ideias, conceitos, categorias e ensinamentos de Paulo Freire, em que espaço social teve contato com essas ideias, número de livros/obras lidas e uma questão livre para considerações de qualquer natureza.

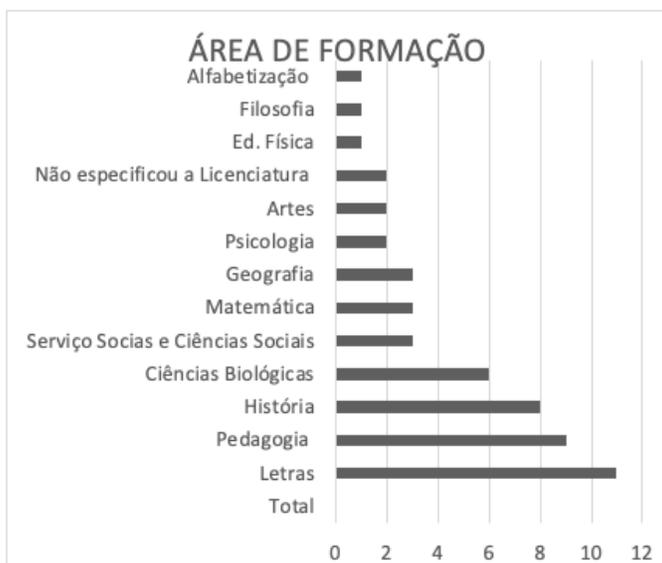
Respeitando a ética como princípio fundamental para qualquer pesquisa e, por isso, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que os participantes preencheram antes de responder às questões. Devemos ainda destacar que o envio do questionário via grupos de WhatsApp impossibilita qualquer tipo de identificação dos participantes. Assim, cada sujeito da pesquisa foi chamado de “Freireano” e um número a ele designado.

O tratamento dos dados foi quantitativo nas questões fechadas e, a análise qualitativa feita nas questões abertas, foi realizada através da análise hermenêutica dialética-interativa (AHI), definida por Oliveira (2020, p. 10) como sendo “análise de dados à luz da teoria e cruzamento destes dados, visando dar maior consistência quanto a construção e reconstrução da realidade pesquisada”.

OS NOSSOS ACHADOS

O questionário foi enviado pelo aplicativo WhatsApp a três grupos de professores da educação básica e do ensino superior solicitando aos que ministram aulas em cursos de licenciatura o enviasse para seus estudantes das licenciaturas. Ao todo recebemos 74 retornos, sendo 49 docentes e 25 discentes.

Os docentes que responderam eram de quase todas as áreas de formação, conforme o gráfico abaixo comprova.



Fonte: Autoras, 2020.

Quanto aos estudantes, poucos responderam e a variedade das áreas de formação foi menor.



Fonte: Autoras, 2020.

Outro dado interessante foi o tempo de serviço dos docentes. Aqui, a própria construção da questão direcionou as respostas para o “Ciclo de vida profissional dos professores”, expresso por Huberman (2000). Para Huberman, entre *1 e 3 anos de profissão, o*

professor está na fase de entrada na carreira e passa pelo “choque com o real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (p.39); entre 4 e 6 anos, *o professor está na fase de estabilização e consolidação* de seu repertório pedagógico. Nessa fase o professor, já adaptado ao espaço profissional, ou desenvolve o comprometimento definitivo que culmina na “libertação” ou “emancipação” (p. 40), “acompanhando a par e passo a consolidação pedagógica” (HUBERMAN, 2000, p. 41).

Na *fase de diversificação* que ocorre entre 7 e 25 anos de profissão, alguns professores buscam novos estímulos e novos caminhos para a docência, ao mesmo tempo que passam a questionar mais os sistemas educacionais, suas políticas e “aberrações” (HUBERMAN, 2000, p. 41) mas, ao mesmo tempo, o professor também corre o risco de render-se à rotina. Entre 25 e 35 anos de profissão, o professor pode escolher dois caminhos: o da serenidade e continuidade de sua vida profissional, o que provoca, um certo distanciamento entre professores e alunos ou, caminha para o conservadorismo, com resistências a inovações, nostalgia e mesmo “rigidez e dogmatismo” (p. 45). Na última etapa do ciclo de Huberman, é apresentada a *fase de desinvestimento*, com professores que estão no magistério a 35 a 40 anos. Essa fase, já próxima da aposentadoria, leva o professor a dois caminhos: ou a serenidade, característica de professores que investiram em sua vida profissional nas duas fases anteriores, ou uma certa amargura, em que “desiludidos com os resultados de seu trabalho, ou das reformas empreendidas” (p. 46), não veem a hora de se aposentar.

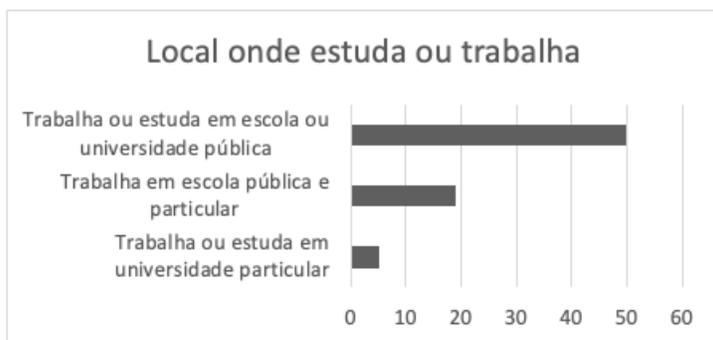
Aqui, a maioria dos respondentes se encontra *na fase de diversificação*, a fase que possibilita novas descobertas, diversificação de caminhos dentro da profissão, mas também, para alguns, uma certa dose de acomodação ao sistema e às atividades rotineiras, muitas vezes questionando a própria escolha profissional e tornando-se conservadores. Apesar de sabermos previamente que a

maioria dos docentes se encontrariam nessa fase, nossos objetivos não tinham intenção de classificar os docentes que responderam ao questionário para “localizá-los” como profissionais progressistas ou conservadores. Nosso objetivo com a questão foi apresentar uma reflexão aos docentes sobre os caminhos que cada profissional pode escolher para seguir.



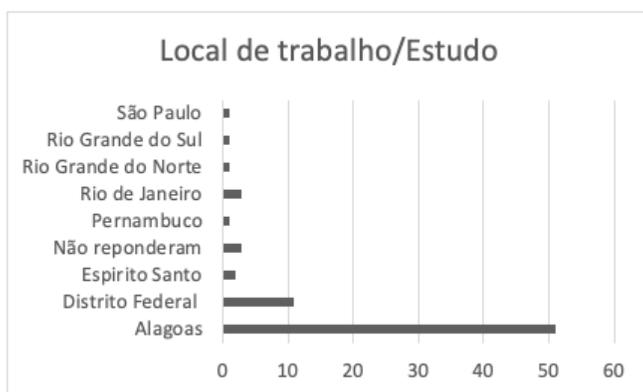
Fonte: Autoras, 2020.

Sobre o local de trabalho ou estudo, interessante observar que a maioria dos respondentes trabalham ou estudam em escolas ou universidades públicas. O que mostra a importância dos espaços públicos para a formação e o próprio trabalho educacional. Apesar das políticas educacionais dos governos e de grupos hegemônicos, há inúmeras tentativas de desqualificação da escola/universidade e dos servidores públicos com o intuito de privatizar esses espaços. Essa tentativa de desqualificação busca relegar a população brasileira a sistemas de *vouchers* ou mesmo privar os mais pobres do acesso à educação pública, gratuita, obrigatória e de qualidade socialmente referenciada.



Fonte: Autoras, 2020.

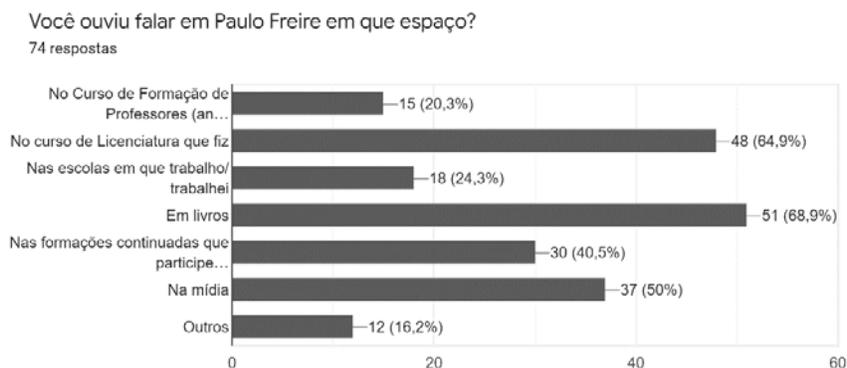
Em relação ao local de trabalho ou estudo tivemos uma grata surpresa, apesar dos 3 grupos de professores que o questionário foi enviado serem de professores do Rio de Janeiro e de Alagoas, professores de outros estados brasileiros também responderam. Isso mostra a difusão que as redes sociais proporcionam. Também mostra como a “ecologia da ação” de Morin (2003) funciona. Na “ecologia da ação”, Morin (2003) afirma que, uma vez iniciada, as ações entram em um jogo de interação e retroação que faz com que, muitas vezes, as consequências sejam imprevisíveis.



Fonte: Autoras, 2020

Na questão que perguntava em que espaço o participante ouviu falar de Paulo Freire, as respostas foram variadas. Interessan-

te 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.



Fonte: Autoras, 2020.

A partir daqui as questões se referiam diretamente ao problema de pesquisa, ou seja: o que professores e estudantes lembravam das ideias, conceitos, categorias e ensinamentos de Paulo Freire (sem fazer nenhuma consulta) e o que utilizam ou identificam em suas vidas profissionais.

Sobre essa última questão, ficou evidente os elementos que os participantes elencaram como lembranças, e que utilizam ou identificam, nos seus espaços de trabalho ou de estudos, diversas ideias de Paulo Freire. Exceção se faz aos dois (2) professores que lembraram de vários conceitos relativos à alfabetização de adultos, e no entanto, hoje, não trabalham mais com isso. E, um deles afirma não usar nada do pensamento freireano em suas atividades profissionais.

Nesse sentido, apesar de estarmos em um período em que o obscurantismo, o negacionismo e o ódio às teorias libertadoras e críticas estarem em voga, apenas um professor se mostrou avesso aos ensinamentos freireanos. Em sua resposta, este docente coloca que “não idolatremos para sempre um (*sic*) vertente inútil e medíocre como a de Paulo Freire” (sujeito 5). Tudo isso dito por um professor que afirma criticar “todas” as ideias freireanas, mas que leu de 1 a 2 livros desse grande mestre. Retrato fiel dos ataques a Paulo Freire que acontecem no Brasil, disseminados pelas ideologias do MBL (Movimento Brasil Livre) e da “Escola sem Partido”. Assim, a sectarização aqui apresentada mostra que as “posições fechadas, ‘irracionais’, rechaçarão o diálogo” (FREIRE, 1987, p. 25) e, conseqüentemente, perpetuarão a visão de educação bancária, como fábrica de resultados, de professores dóceis, de estudantes e população tutelados pelas mídias e redes sociais.

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”.

Felizmente, esse professor foi o único a fazer esse tipo de afirmação em um universo de 74 pessoas e, mesmo tendo um (1) professor e dois (2) estudantes que afirmassem que não lembravam ou que agora que estão começando a ouvir falar de Paulo Freire em seu curso, os outros setenta participantes (47 professores e 23 estudantes), cumpriram os objetivos da pesquisa que foram apresentar os ensinamentos, as ideias, conceitos ou categorias que lembravam e, destes, identificar o que utiliza na vida profissional e na vida de estudante.

NAVEGANDO NAS ÁGUAS FREIREANAS: PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Opressão, desigualdade, dominação, educação bancária. Elementos interligados e consequentes de um mundo fragmentado, dominado pela economia, que fabrica desigualdades e opressão. Aqui, importante lembrar que oprimidos são todos aqueles que têm negados os seus direitos e que são forjados na injustiça, na exploração, na negação, na desumanização. “Os oprimidos, como objetos, como quase ‘coisas’, não têm finalidades. As suas são as finalidades que lhes prescrevem os opressores” (FREIRE, 1987, p. 47).

Oprimidos que estão dentro de uma escola que reproduz e produz “desigualdades entre as classes mais abastadas sobre as classes populares”, que se concretiza na “diferença entre estudantes de escolas particulares e as escolas públicas” (Freireano 7). Uma escola que “explora os alunos em todas as formas de aprendizado” (Freireano 54), que “no passado, tinham um ensino de elite, mas que não atingiam as classes populares” (Freireano 7), que reforça o dualismo “entre a pedagogia do oprimido e do opressor” (Freireano 64). Assim, oprimidos são tanto os estudantes que frequentam essa escola, como os professores, que subordinados a uma racionalidade técnica, a políticas educacionais neoliberais, a governos conservadores que, utilizam “dinheiro público para escolas privadas e religiosas” (APPLE, *in* APPLE e NÓVOA, 1998, p. 32) e, nos dois últimos anos no Brasil, para sustentar escolas militarizadas e sucatear as escolas e universidades públicas.

Oprimidos que se perguntam, como Paulo Freire, “se a ética do mercado que prevalece hoje com ares de vencedora imbatível nos discursos e na prática político-econômica neoliberais se instalou para sempre contra a ética universal do ser humano” (FREIRE, 2000, p. 108). Assim, com a “consciência oprimida” (Freireano

73), “conceitos como os de união, de organização, de luta, são timbrados, sem demora, como perigosos” (FREIRE, 1987, p. 138), com a “consciência oprimida”, professores e estudantes “se deixam manipular pelas elites dominadoras que podem não querer que se esgote o seu poder” (FREIRE, 1987, p. 144). E, por isso a “concepção bancária de educação” (Freireanos 22, 30, 32, 40, 41, 44, 50, 51, 57, 61, 64, 67, 69) é “identificada ainda hoje” (Freireano 22), como uma concepção interessante para os que detêm o poder, pois é igualmente interessante que os alunos sejam “meros depósitos do conhecimento” (Freireano 41), que se limitem a ler, escrever e contar; que professores se vejam desesperançados e defendam uma “neutralidade que não existe” (Freireano 72), que acreditem que “nem sempre é possível fazer uso do pensamento freireano, [pois] a realidade da sala de aula faz com que utilizemos outras metodologias de ensino” (Freireano 42). Aqui, se expressa a ideia de que

trabalhamos, trabalhamos, trabalhamos e frequentemente não vemos resultados. Muitas vezes, podemos perder as esperanças. Em tais momentos, não há solução e podemos até nos burocratizar mentalmente, perder a criatividade, arranjar desculpas, tornar-nos mecanizados – isso é a burocratização da mente, uma espécie de fatalismo (FREIRE e SHOR, 2011, p. 89).

Esses sentimentos são largamente disseminados na Pedagogia do Oprimido e compõe o que Nyambe (*in* DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2011, p. 113) chama de “formação docente do *apartheid*”, pois não dá espaço para o questionamento crítico e para o rompimento das relações que provocam “alienação e o silêncio” (FREIRE e SHOR, 2011, p. 30).

Embora não possamos esquecer que os mecanismos de manipulação e de dominação sejam uma realidade do mundo, igualmente importante lembrar que essa mesma educação é

parte da sociedade (...) um conjunto primordial de instituições e um conjunto primordial de relações sociais e pessoais. Ela é simplesmente tão central para uma sociedade quanto lojas, pequenos negócios, franquias de fast food, fábricas, instituições de saúde, firmas de advocacia, empresas de seguros, bancos, trabalho doméstico não remunerado e tantos outros lugares onde as pessoas e o poder interagem. (APPLE, 2013, p. 39-40)

Igualmente importante lembrar que “a educação muda as pessoas e estas podem ter a capacidade de mudar o mundo” (Freireano 47, 48, 68). Essa paráfrase da ideia de que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67) abre as portas para falarmos da pedagogia da autonomia, uma das ideias mais citadas pelos integrantes da pesquisa (Freireanos 1, 13, 20, 30, 35, 39, 40, 55, 73). A pedagogia da autonomia caminha para uma pedagogia que aposta nas pessoas, que traz em seu bojo, elementos que colocam o profissional como militante, crítico, que viu e viveu “muita coisa que embasa a teoria” freireana (Freireano 59), que “significa re-criação permanente” (FREIRE e SHOR, 2011, p. 89), mas ao mesmo tempo, promove a liberdade e criticidade, que excluem a acomodação e a desesperança. Nesse sentido, Apple e Freire fazem a mesma pergunta “a educação pode mudar a sociedade” e ambos, com a consciência crítica e esperançosa que lhes é característica, respondem que “sim”, mesmo reconhecendo as limitações e a trama sócio-histórico-político-econômica que a educação está subordinada.

A pedagogia da autonomia que reflete muitos pensamentos que Freire apresenta como “saberes necessários à prática educativa”, saberes estes que estiveram presentes em muitos pensamentos que os integrantes da pesquisa apresentaram em suas respostas: a educação “partindo do contexto social dos alunos” (Freireano 11) e

“da realidade de cada um” (Freireano 16, 24, 25), permeada da relação “professor e aluno” (Freireano 55), na qual “você ensina e aprende ao mesmo tempo” (Freireano 17), que também expressa na ideia de “do-discência e pedagogia crítica” (Freireano 70, 73, 74). Tudo isso sem esquecer que “educar é um ato político” (Freireano 73) no caminho do “ensinar com amor e com sentido” (Freireano 52), conscientes de que “não transferimos saberes, mas orientamos os estudantes a construírem seu próprio saber, fornecendo possibilidades e agindo como mediadores” (Freireano 47). Saberes que ficaram na memória de professores e estudantes e que, afirmam utilizar em suas vidas profissionais e pessoais. Saberes que nos leva a manter a esperança de que podemos sonhar “um sonho possível” (FREIRE e SHOR, 2011, p. 304) para a educação brasileira, mesmo vivendo em tempos de negacionismo e obscurantismo.

A pedagogia da autonomia, na sua boniteza, busca “desenvolver uma consciência crítica daquilo que se ouve e vê (...) a ideia de ser protagonista, de ser sujeito ativo e participativo do seu próprio desenvolvimento pessoal, social e político” (Freireano 27). A pedagogia da autonomia, destaca a importância de uma educação libertadora (Freireanos 7, 9, 12, 19, 34, 38, 41, 45, 50, 51, 58, 61,68, 71, 72, 73), a medida em que, “liberte os oprimidos” (Freireano 9) ou que possibilite “acabar com a opressão” (Freireano 12), “sem parâmetros de regras e preconceitos, onde todos tivessem acesso para debater suas ideias, pensamentos, filosofia e ideais” (Freireano 34). Essas ideias consolidam o quanto a tarefa humana de educar é essencial e exige “a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens” (FREIRE, 1987, p. 93). Assim, se realmente, essa educação libertadora, estivesse em cada escola e em cada universidade, teria um claro papel social de formação de identidades (APPLE, 2013, p. 43), um claro papel na transformação da realidade.

Essa educação libertadora, transformadora, corajosa, respeitadora a cultura, feita “em espaços formais e informais” (Freireano 6) e, mais que isso, trabalha na “formação do SER (*sic*) humano na sociedade” (Freireano 10) e, nesse sentido, Freire (2003, p. 18) lembra que esse “ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros”. Todo o sentido da pedagogia da autonomia caminha para um processo de esperança e suscita a “vontade de tomar posição intelectual e política radical em tempo de sério perigo – quando tudo está conspirando contra você”. (APPLE, 2013, p. 50).

Conscientização e Transformação

A obra de Freire, assim como de Chauí (2018), Apple (1998, 2013) e tantos outros, demarca a educação como um campo social, político e histórico. Um conceito central na obra de Paulo Freire é a questão da conscientização, da formação da consciência. Freire deixa muito claro que “a consciência não é uniforme (...) que é, frequentemente, incoerente” (FREIRE e SHOR, 2011, p. 189). Cecílio de Lora, na apresentação da obra “Conscientização” (FREIRE, 1979, p. 7) destaca que “conscientização” é tão importante e central no pensamento freireano que não pode ser “usada frivolamente”, que não se pode falar de conscientização como se esta fosse sinônimo de um “saber descompromissado” pois se assim for, correremos o risco de ampliar os processos de alienação. Destarte, a conscientização é parte do “compromisso histórico” que busca “desvelar a realidade” (FREIRE, 1979, p. 15), pensamento semelhante ao de Gadamer (1999) quando afirma que a consciência se forma no diálogo e na dialética, a partir da reflexão entre acontecimento e compreensão.

Em Freire (1979, p. 15) encontramos ainda que a “conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato

ação-reflexão-ação. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. Aqui também subjaz a questão da “leitura de mundo” (Freireano 63) e a “reflexão” feita a partir dela (Freireano 4). Daí que podemos entrelaçar os conceitos de conscientização e transformação, pois conscientizar e transformar dependem da leitura de mundo que cada um faz, depende das ideologias e das formas de ver e viver no mundo, depende do “movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2003, p. 38), entre o individual e o coletivo, visto que “ninguém conscientiza ninguém”. A conscientização move em direção da realização de uma transformação profunda que é, ao mesmo tempo, compromisso histórico em busca de uma libertação das opressões.

Ao situar a “educação como transformação social” (Freireano 11, 74), lembramos de que a perspectiva da conscientização e da transformação social estão imbricadas com o sonho, a utopia, o projeto de vida (FREIRE, 2000) e traz em seu bojo a “formação de indivíduo crítico, realista, consciente [imerso] na realidade” (Freireano 46). Shor reflete que falar de conscientização, transformação e libertação é uma ironia, pois “podemos aprender a ser livres, estudando nossa própria falta de liberdade” (FREIRE e SHOR, 2011, p. 33), que é o que ocorre no país atualmente. Uma liberdade cerceada por políticas educacionais que subordinam a educação e tratam a “gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados” (SANTOS, 2012, p. 20) sob a lógica do mercado e evidenciam o tratamento da educação como mercadoria.

Em contrapartida, acreditar “no poder transformador da educação [e tentar] aplicá-lo em suas práticas” (Freireano 68) faz o grupo caminhar na direção dos processos de autonomia, “de emancipação humana” (Freireanos 27, 58, 74), “de conscientização” (Freireanos 9, 17, 27, 41), “de libertação” (Freireanos 1, 2, 3,

12, 17, 20, 38, 69). Ao mesmo tempo, perceber como Freire (2003) e Gadamer (1999), que esse processo, permanentemente inacabado, infinito, nos move para continuar a transitar, criticamente, pelo mundo, desvendando-o e desvelando-o.

Alfabetização, Círculos de Cultura e criticidade

Paulo Freire foi perseguido, preso e exilado pela ditadura militar brasileira porque tentou “alfabetizar adultos” (Freireanos 11, 16, 24, 40, 52, 56), tentou “ensinar a ler o mundo, para nele intervir” (Freireanos 37, 57, 73). Alfabetizar, para Paulo Freire (1979) se confunde com conscientizar, alfabetizar é um processo político que tanto pode domesticar como libertar. A extrema-direita, certamente pensa em alfabetizar para domesticar, mas Freire pensa em alfabetizar para conscientizar e assim, libertar. O seu método de alfabetização se valia de “ensinar de pé no chão” (Freireano 6), em “tornar o aprendizado mais fácil a partir da vivência e da realidade de cada aluno” (Freireano 8), em ensinar e “aprender o que faz parte da sua vida” (Freireano 15), “uma concepção de leitura do mundo que precede a leitura da palavra, a concepção de alfabetizar com base em práticas reais de uso da linguagem (...)” (Freireano 31), a concepção de “levar em consideração os conhecimentos dos educandos na hora de ensinar os conteúdos” (Freireano 32).

Na alfabetização de jovens e adultos, trabalhava com “temas geradores” (Freireano 20, 64, 73). Os temas geradores se iniciavam com a procura de “temáticas significativas” (FREIRE, 1979, p. 17), que são discutidos em profundidade com o grupo, em todos os aspectos: linguísticos, culturais, políticos, históricos, sociológicos... O exemplo clássico de “Eva viu a uva” e sua crítica às cartilhas reprodutivistas, a-históricas e acríicas, ilustra bem o que Freire quer dizer com “leitura crítica do mundo se funda numa prática edu-

cativa crescentemente desocultadora de verdades. Verdades cuja ocultação interessa às classes dominantes da sociedade.” (FREIRE, 2000b, p. 17-18). No ensinar a ler, também preciso saber quem é Eva, qual a sua posição na cadeia produtiva da uva. A “vida e a linguagem dos estudantes eram textos sociais”. (FREIRE e SHOR, 2011, p. 46) e essa linguagem faz diferença no processo educativo.

Na alfabetização o trabalho também é de “protagonismo do conhecimento e formador de um ensino crítico e libertador” (Freireano 26), na alfabetização, Freire se utiliza dos “Círculos de cultura” (Freireano 28) como espaços de mediação (Freireano 31, 47) vivências (Freireano 35), diálogos e respeito. Nos círculos de cultura não existe hierarquia ou imposições e sim, um debate crítico e criativo a partir de situação-desafio, entre iguais em humanidade, na busca da aprendizagem, da criticidade e da conscientização (FREIRE, 1979).

Criticidade que, aliás, atravessa a obra freireana na busca da transformação e da conscientização, criticidade necessária tanto à formação do educador, como à formação do educando. Criticidade e “consciência crítica” (Freireano 11, 27, 28, 29, 31, 32,) que não se desenvolve isolada ou automaticamente e que é uma das “tarefas precípua da prática educativa-progressista (FREIRE, 2003, p. 32), a partir do coletivo em que está inserido.

O não dito: estranhamentos...

Estranhamente, os princípios do diálogo, dialogicidade, práxis, não foram citados por nenhum dos participantes da pesquisa, embora pudéssemos hermeneuticamente “enxergar” a questão do diálogo quando um pesquisado fala de “dar voz ao aluno, em escutá-lo e perceber que aprendizagem e ensino ocorrem de forma mútua” (Freireano 25). Esse estranhamento se dá porque o diálogo, a dialogicidade são apontados pelo próprio Paulo Freire como “a

essência da educação como prática da liberdade” (1987, p. 77). E, assim, como é no diálogo entre “eu e tu” (BUBER, 2015) que está inserido todos os processos de relação na teoria freireana, como fenômeno político e humano (FREIRE, 1987, p. 77). Isso porque “toda ação educativa deve ser dialógica, baseada nos conhecimentos e na práxis dos educandos e fortemente enraizada nos seus contextos culturais” (NOVOA, *in*: APPLE E NÓVOA, 1998, p. 175). É no diálogo que ocorre o “encontro dos homens mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 78), é no diálogo amoroso e no pensar crítico que as contradições são superadas.

Também sentimos falta do termo *práxis*, tão presente na teoria crítica e nas obras freireanas que “procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta, desocultando-os.” (GADOTTI, 1998, p. 28). Para Freire, assim como para Gadotti, a práxis se identifica com o diálogo, pleno de criticidade que se concretiza como prática indissolúvel do círculo gnosiológico de ação-reflexão-ação.

Outros pontos comuns, e que não apareceram na pesquisa se relacionam com a esperança e a utopia. Na esperança freireana, “esperançosa quando se dá na unidade entre a ação transformadora do mundo e a reflexão crítica sobre ela exercida” (FREIRE, 2013, p. 40), e na utopia, que coincide com a utopia de Galeano (1994) no sentido de instigar a mante-se a caminhar, há “a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 1979 p. 16). Por esta razão a utopia freireana se configura como compromisso histórico. E por ser a utopia freireana uma outra forma de vivenciar a esperança, talvez esses vocábulos não tenham aparecido em função da própria situação que o país se encontra, na situação de desmonte de todos os avanços e lutas, nos âmbitos educacional, social e político, dos últimos 50 anos, em

tão pouco tempo. Nesse momento histórico, esperar-se torna um ato revolucionário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou trazer uma pequena amostra sobre o que professores e estudantes de licenciaturas lembram das ideias, conceitos, categorias e ensinamentos de Paulo Freire. Independentemente de qualquer coisa, os elementos principais da pedagogia freireana estavam presentes e latentes na mente dos que responderam à pesquisa (solicitando que o fizessem sem consultar nenhum material) e que destacaram lembrar em função das aulas em seus cursos de formação ou de leituras realizadas (mesmo que, matematicamente, o número de obras de Freire lidas e estudadas ainda seja pequeno). Mais do que tudo, professores e estudantes de licenciatura reconhecem a importância das contribuições políticas e pedagógicas de Paulo Freire para a educação brasileira, suas colocações e apontamentos foram suficientes para propiciar uma reflexão sobre os pilares da pedagogia freireana e foi possível articular o pensamento das pessoas (professores e estudantes de licenciatura) com o pensamento freireano e de outros autores.

A partir disso, o grupo mostrou que reconhecem a importância de Paulo Freire para a educação brasileira, embora tenhamos aspectos limitantes referentes às políticas educacionais, que impedem ou dificultam a aplicação de sua pedagogia nas escolas.

Essa pesquisa, mesmo sendo exploratória, se configura como um ato de resistência, ao mesmo tempo que, com amorosidade e esperança, nos mobiliza na constante luta de difusão dos ensinamentos freireanos, com o desejo que suas contribuições se consolidem no cotidiano de todas as escolas, principalmente, as públicas, referendando o importante legado de Paulo Freire como patrono da educação brasileira. É neste terreno de luta, iniciado desde a

década de 1960, que faz as ideias de Paulo Freire continuarem vivas e atuais até hoje pois ainda não superamos os processos de alienação e de consciência oprimida. Por fim, com a realização da pesquisa tivemos convicção que Freire vive e seu pensar esperançoso e revolucionário se faz presente entre professores e estudantes de licenciatura das escolas e universidades brasileiras.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael e NÓVOA, Antônio. **Paulo freire: política e pedagogia**. Portugal: Porto Editora, 1998.

APPLE, Michael. Freire, neoliberalismo e educação. *In*: APPLE, Michael e NÓVOA, Antônio. **Paulo freire: política e pedagogia**. Portugal: Porto Editora, 1998.

APPLE, Michael. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2013.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 10.ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e ZEICHNER, Kenneth. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 27.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. 7^a reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Registro de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2020. Recurso digital. Formato epub.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994.

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

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NOVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Repensar a reforma e reformar o pensamento. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertran Brasil, 2003.

NOVOA, Antônio. Paulo Freire (1921-1997): a “inteireza” de um pedagogo utópico. *In*: APPLE, Michael e NÓVOA, Antônio. **Paulo freire: política e pedagogia**. Portugal: Porto Editora, 1998.

NOVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

NYAMBE, John. Da formação do professor do apartheid para a formação do professor progressista: a experiência namibiana. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e

ZEICHNER, Kenneth. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly (Org). **Dialogicidade e Complexidade no processo de análise hermenêutica-dialética**. Recife: EDUPE, 2020. E-Book. ISBN 978-65-86413-07-6.

QUINTANA, Mário. **Poesia completa**. Org. por Tania Franco Carvalho. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do Mercado**. Neoliberalismo, trabalho e educação no sec. XXI. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012

A ESCUTA E A AUTONOMIA DOCENTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Zélia Maria Soares Jófili¹
Gilvaneide Ferreira Oliveira²
Ana Carolina Moura Bezerra Sobral³

INTRODUÇÃO

A questão da aprendizagem na escola é muito ampla e controversa e certamente existem muitas formas de enfocá-la. Uma delas seria analisá-la do ponto de vista da construção do currículo; outra seria focalizar a sua implementação. Ambas estão profundamente interligadas e o exame de qualquer delas isoladamente corre um sério risco de ser superficial e, naturalmente, unilateral.

Este artigo relata uma experiência de formação continuada de professores de ciências de uma rede municipal de ensino, fundamentada nos princípios freireanos de autonomia, escuta docente e criticidade.

1. IMPLEMENTAR O CURRÍCULO PROPOSTO É GARANTIA DE APRENDIZAGEM?

Inúmeras pesquisas educacionais (por exemplo: CRONIN-JONES, 1991; CARVALHO e GIL-PÉREZ, 1992) vêm realizando

1 Graduada em Sociologia (UFPE), Mestre em Tecnologia da Educação (INPE-CNPq) Doutora em Ensino de Ciências (Surrey University, UK). Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências (UFRPE) zjofili@gmail.com

2 Licenciada em Ciências Biológicas (UNICAP); Mestre em Ensino das Ciências (UFRPE); Doutora em Ciências da Educação (Universidade da Madeira); Pós doutora em Educação (UFRN). Professora da UFRPE e do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades, (UFRPE/FUNDAJ) gildedufrpe@gmail.com

3 Licenciada em Pedagogia (UFPE), Mestre em Educação (UFPE), Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (UFRPE). Pedagoga (UFRPE) acbmsobral@gmail.com

a enorme distância entre os objetivos propostos nos currículos e a prática nas salas de aula. Um exemplo bem próximo está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 1999). De forma geral, bem elaborados e fundamentados, não vêm atingindo os resultados desejados como se depreende dos índices obtidos pelo Brasil nos exames internacionais (PISA) e nacionais (Prova Brasil, IDEB). Nos últimos anos a persistência dessa defasagem vem reforçando a suposição de que o aperfeiçoamento dos currículos, por si só, não é suficiente para reverter o dramático quadro da aprendizagem em nossas escolas.

Outro ponto extremamente relevante é a influência do *currículo oculto* na inculcação de atitudes, valores e comportamentos, não explicitados no currículo oficial (Silva, 1999) e se configura através de “práticas preconceituosas, discriminatórias... modo de organização das salas de aula” (AGUIAR 2017, p. 7).

Estudos sobre o processo de implementação dos currículos e, principalmente, sobre o papel desempenhado pelos professores nessa implementação, certamente podem contribuir para avanços nessa área. Naturalmente, há um grande número de variáveis interferindo nessa questão. Uma das vertentes examinadas nesta revisão busca investigar o peso das crenças⁴ dos professores na implementação (ou não) de novas propostas curriculares (por exemplo, ORPWOOD, 1985) e outras investigam as contribuições dos cursos de formação continuada.

Citando exemplos da Inglaterra e dos Estados Unidos, Hargreaves (1994) considera que tais cursos, nesses países, deixam a desejar uma vez que não vêm abordando questões do interesse dos professores, o contexto no qual trabalham, a cultura local e a forma como isto tudo afeta seu ensino:

4 O artigo de Orpwood trata das “beliefs”, ou seja, “crenças” dos professores que, no nosso entendimento, precedem ou apoiam suas concepções.

[...] o professor é a última chave para a mudança educacional e para a melhoria da escola [...] A ação dos professores não se limita a implementar o currículo. Eles também o desenvolvem, definem e reinterpretam. Em última instância o que os professores pensam, acreditam e fazem nas salas de aula é o que vai determinar a qualidade da aprendizagem dos estudantes. (HARGREAVES, 1994 p. IX)⁵.

Muitos outros pesquisadores têm discutido a forte influência exercida pelos professores na implementação do currículo (por exemplo: OLSON, 1981; MUNBY, 1984). Uma forma dos professores influenciarem nessa implementação é decidindo quais tópicos e atividades são mais adequadas para seus alunos. Quantos exemplos poderiam ser enumerados de professores que deixam de ensinar determinados tópicos por se sentirem despreparados? Ou quando abordam o assunto de forma superficial porque preferem se dedicar a temas que consideram mais relevantes ou pelos quais se sentem mais atraídos? As consequências desse procedimento têm geralmente repercussões desastrosas no desempenho dos estudantes, como estão cabalmente demonstradas em estudos sobre o ensino de conceitos abstratos em biologia (TAVARES *et al*, 2003; FABRÍCIO *et al*, 2006; LOPES, *et al* 2006; SÁ, 2007; PEREIRA *et al*, 2007).

Doyle e Ponder (1977) consideram um fator importante para a implementação do currículo a opinião dos professores sobre a magnitude das mudanças necessárias à sua implementação. Quando o novo currículo enfatiza valores que diferem dos professados pelos professores, tem poucas chances de sucesso (ROBERTS, 1982). Um exemplo disto é o estudo conduzido por Smith e Anderson (1984). Nesse estudo os autores identificaram que diferentes visões

5 Tradução livre das autoras.

sobre o conceito de aprendizagem e a natureza das ciências entre os formuladores dos currículos e os professores, resultaram em diferenças notáveis entre o currículo planejado e o implementado. Talvez isto esteja ocorrendo no processo de implantação dos ciclos de aprendizagem e dos novos modelos de avaliação propostos pela BNCC e adotados pela rede municipal de educação sob estudo.

1.1 Fatores intervenientes: as concepções prévias de professores e estudantes

Embora a maioria das pesquisas sobre as concepções dos professores tenha sido direcionada ao aperfeiçoamento da sua formação inicial sua contribuição na solução de problemas nessa área não tem sido eficiente (CALDERHEAD, 1993). A revisão de literatura conduzida por esse autor revelou que, segundo alguns avaliadores, tais pesquisas têm sido desapontadoras. Exemplifica com a crítica formulada por McNamara (1990), de que tais pesquisas não têm instigado nos licenciandos a capacidade de refletir criticamente sobre sua prática. O desenvolvimento da consciência crítica tem sido incessantemente recomendado por autores como Freire (1979; 1987; 1996) e Giroux (1988), como imprescindível na formação do cidadão.

Outra pesquisa (HAMILTON, 1993) revela que o estudo das crenças dentro do contexto cultural é essencial para compreender a atuação e as escolhas dos professores na sala de aula e que a clareza que possuem sobre a influência dos fatores culturais pode facilitar a reflexão sobre a prática. Nesse estudo a autora analisou a influência exercida pela cultura da escola sobre as crenças de professores e estudantes. Seus resultados indicam que a cultura do ambiente de trabalho do professor afeta suas crenças.

Inegavelmente, as pesquisas com os professores (HEWSON e HEWSON, 1988) têm mostrado que aqueles apresentam uma variedade de concepções sobre ciências e ensino-aprendizagem de

ciências, que pode afetar a forma como enfocam o ensino dessas disciplinas em suas salas de aula. As pesquisas também têm demonstrado que as concepções dos professores não se modificam facilmente durante os cursos de formação de professores (GUSTAFSON e ROWEL, 1995).

Apesar das sugestões de que as concepções dos professores devem constituir um foco importante da pesquisa educacional (PAJARES, 1992) e de que suas concepções sobre ensino e aprendizagem são aspectos importantes para serem discutidos nos cursos de formação continuada, isto não parece estar tendo a repercussão esperada. Mesmo assim, um número crescente de pesquisas vem enfatizando a influência do meio ambiente nas concepções dos professores (por exemplo, CARVALHO e GIL-PEREZ, 1993).

Acredita-se que tal influência resulta da experiência escolar dos professores, enquanto estudantes, geralmente relacionada ao ensino tradicional. Pelo fato de tais experiências não terem sido submetidas a uma análise crítica, foram percebidas como “naturais” e, conseqüentemente, assimiladas como formas corretas de ensino, dando suporte a sua prática docente. Por este motivo o conhecimento das concepções prévias dos professores pode ser mais crucial e ter implicações mais sérias para o ensino do que o conhecimento das ideias prévias dos estudantes.

Cronin-Jones (1991) classificou a influência das concepções dos professores na implementação do currículo em quatro categorias: concepções sobre como os estudantes aprendem; sobre o papel do professor na sala de aula; sobre o nível de habilidade dos estudantes num determinado grupo de idade; e sobre a importância do tópico a ser ensinado.

Algumas concepções, comumente partilhadas pelos professores, são: a importância da memorização do conteúdo pelos estudantes; a necessidade de repetição exaustiva e de exercícios, para que haja aprendizagem; e a necessidade de supervisão constante aos

estudantes da educação básica (CRONIN-JONES, 1991). Outras crenças disseminadas são: os trabalhos em grupo não são conduzidos com seriedade pelos estudantes e, conseqüentemente, não geram aprendizagem; a realização de experimentos, por si só, constitui garantia de aprendizagem e a transmissão de um conteúdo de forma bem estruturada, inevitavelmente fará os estudantes aprenderem desconsiderando, neste último caso, a importância do papel ativo do estudante no ato de aprender (WATTS, JÓFIL, BEZERRA, 1997).

Um descompasso é frequentemente encontrado entre as ideias e métodos adotados em programas de formação inicial de professores e os desafios usualmente enfrentados por eles em suas salas de aula. O mesmo desencontro pode ser visto nos programas de formação continuada (OLIVEIRA, 2011). Um estudo realizado por Spencer-Hall (1982) aponta que dentre as críticas feitas pelos professores estão a precariedade do planejamento e sua irrelevância para as exigências do trabalho.

Muitos estudos sobre o ensinar têm se debruçado sobre as competências requeridas dos professores. A maioria delas, apoiada pela psicologia educacional, aponta para uma visão técnica do ensino, conduzindo à prescrição de “boas práticas”. Tais enfoques têm influenciado os pesquisadores a assumir que os resultados de suas pesquisas podem ser traduzidos diretamente em conteúdos dos programas de formação de professores. Tal suposição é muito ingênua uma vez que são muitos os fatores intervenientes e questões filosóficas, psicológicas, educacionais, políticas e sociais devem também ser consideradas. Críticas recentes, no entanto, discutem a questão da “autonomia ilusória” do professor que se limita a aplicar as técnicas aprendidas nos cursos de formação inicial e continuada sem refletir sobre a sua pertinência às necessidades de seus estudantes (CONTRERAS, 2002).

2. PAULO FREIRE E A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA DOCENTE

É preciso ter a clara compreensão de que educar não é depositar conhecimentos. Este ato transforma os educandos em meros recipientes a serem preenchidos com as informações do professor/educador. Freire enfatiza a importância fundamental de escutar o outro, no nosso caso, o professor. O que ele pensa, o que precisa... pois,

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (FREIRE, 1996, p. 113).

E que...

[...] assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador, e entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. (FREIRE, 1992, p.47).

Ou seja, numa perspectiva democrática o educador, antes de ensinar, precisa identificar o conhecimento do educando sobre o tópico sob estudo uma vez que, nessa perspectiva, é inaceitável ensinar algo sem saber “o que sabem e em que nível sabem” os educandos (Idem, p. 131). É imprescindível entender suas perspectivas, seus anseios, medos, inseguranças, certezas e incertezas e, a partir delas, buscar construir junto com eles alternativas, descortinar possibilidades e percorrer novos caminhos.

Nesta direção, se faz necessária a vivência de programas de formação continuada de professores que priorizem propostas que invistam nas experiências e nos saberes docentes, considerando-os como elementos básicos de uma formação profissional. Outro elemento que merece destaque nessa discussão é a possibilidade de levar o professor a perceber-se em constante processo de transformação e desenvolvimento.

O apoio do educador-formador numa parceria que ajude na reflexão sobre a prática pode ser um bom começo (JÓFILI, 2006).

3. ATIVIDADES PROPOSTAS E VIVENCIADAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

A proposta deste trabalho foi vivenciar um programa de formação continuada visando à construção da identidade e da autonomia docente, centradas na práxis (reflexão-ação-reflexão) num constante processo de transformação e desenvolvimento profissional, tendo como ponto de partida e de regulamentação a escuta docente que assume, nesse processo formativo, um papel de destaque. O trabalho foi desenvolvido em encontros mensais por cerca de três (3) anos, envolvendo uma média de 40 professores de ciências (5^a a 8^a séries), Física, Química e Biologia, por encontro.

No início foram resgatados os momentos vividos no ano anterior e as expectativas dos professores para o ano que se iniciava. Foram formados grupos de trabalhos com três ou quatro componentes que discutiram questões de suas salas de aula, identificando situações que os incomodavam e que sugeriam investigações ou pesquisas. Na sequência, foram discutidos em plenária, possíveis encaminhamentos para as situações identificadas, emergindo daí temas para estudos e aprofundamentos, contemplando as abordagens pedagógicas e de conhecimentos específicos da área das ciências naturais, sendo também sinalizadas estratégias de ensino e

atividades a serem vivenciadas nos Encontros Pedagógicos Mensais (EPM).

No início de cada ano, era elaborado, coletivamente, um cronograma das atividades a serem vivenciadas durante o ano. Essencial no processo de sensibilização foi o espaço dedicado à escuta solidária de seus desabafos e reivindicações e ao acolhimento de suas sugestões. Foi a forma encontrada pela equipe para dar uma resposta à queixa, tão frequentemente encontrada na literatura, de que os programas de formação continuada não levam em consideração as demandas dos professores e estão fora da realidade das salas de aula. Ou seja, os professores, apesar de profundamente desmotivados com as condições de trabalho, concordaram em investir na formação continuada sugerindo os temas que gostariam de ver abordados e a metodologia a ser adotada.

Ao compartilhar sua experiência docente, o professor percebe-se inserido num contexto mais amplo. Não se sente mais tão isolado, pois “descobre” que seus colegas vivenciam problemas semelhantes aos seus. Esse compartilhamento torna mais suave sua tarefa, pois o ato de trocar experiências e buscar, coletivamente, alternativas viáveis que os auxiliem a sair do marasmo em que se encontram, torna menos penoso seu enfrentamento.

As atividades, planejadas coletivamente, sofreram algumas alterações durante a realização devido a questões administrativas que, em linhas gerais, só alteraram a ordem em que foram realizadas, permanecendo a estrutura que foi pensada inicialmente.

Os professores de ciências envolvidos no processo de formação, expuseram suas expectativas para a proposta que foi sistematizada. Dois dos temas que mais estavam inquietando os professores eram a implantação pelas escolas da rede municipal do sistema de ciclos e o preenchimento das novas cadernetas. Na percepção dos professores o sistema de ciclos foi adotado sem ter sido precedido de preparação suficiente. Além de não estarem convencidos das suas

vantagens, exacerbam as dificuldades alegando a falta de estrutura para sua implantação. Para eles, a sua adoção veio contribuir para aumentar a indisciplina e o desinteresse dos estudantes que estão convictos de que serão promovidos para a série seguinte, quer tenham um bom aproveitamento ou não.

3.1 O passo-a-passo do trabalho realizado

Acatando as sugestões, convidamos um representante da Secretaria de Educação para apresentar os elementos norteadores da construção e utilização das cadernetas e esclarecer as dúvidas. Em seguida, houve uma apresentação dialogada apontando os resultados referentes à implantação do Sistema de ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de ensino com a Coordenadora de Ensino da Secretaria de Educação. Com a intenção de diminuir um pouco a resistência às inovações, exibimos um curta metragem “A questão dos Paradigmas”. Finalizamos o encontro com a coleta de sugestões sobre relatos de experiência a serem apresentados pelos professores.

A partir de necessidades colocadas tanto pelos professores como pela Secretaria, foi feita uma exposição dialogada sobre a matriz curricular da área das ciências naturais para a educação básica seguida de uma discussão e organização coletiva da matriz por ciclo de aprendizagem (3º e 4º) inicialmente nos grupos e, depois, socializada em plenária. Nesse momento de socialização foram extraídas e reelaboradas as observações oriundas dos grupos para serem discutidas no próximo encontro. No final um professor apresentou um relato de experiências sobre “O controle alternativo do *Culex quinquefasciatus*”.

No mês seguinte os professores participaram do Encontro Regional de Ensino de Biologia (EREBIO) em João Pessoa. Dentre as atividades, uma palestra abordou a violência, visando sensi-

bilizar os professores para lidar com esta questão, fortalecendo uma cultura de paz. Avaliamos o encontro como valioso para os professores pela possibilidade de repercussões positivas no seu trabalho docente, melhora na autoestima e interesse em desenvolver pesquisas sobre ensino.

Durante o curso, emergiu como extremamente necessária e urgente para os professores, a discussão envolvendo as competências a serem desenvolvidas na área de ciências naturais para o ensino fundamental e este foi o tema do encontro. As competências foram definidas e apresentadas sugestões para alterações.

Atendendo sugestões dos professores foram programadas atividades como uma Mesa redonda sobre “Os Impactos Ambientais da Refinaria em Pernambuco” com representantes do NEA - Núcleo de Educação Ambiental do IBAMA; do Instituto de Pesquisa e Preservação Ambiental Oceanário de Pernambuco e do Posto Avançado da Agência Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos (CPRH), em Suape. A atividade foi bastante proveitosa, inclusive pela interatividade entre os palestrantes e os professores, com perguntas, esclarecimentos de dúvidas, depoimentos e questões que levaram ao aprofundamento da temática.

Visando a uma melhor compreensão dos problemas socioambientais da região e sua repercussão nas salas da aula, foi realizada uma aula-passeio no Barco da “Escola Ambiental Águas do Capibaribe” observando manguezais e áreas ribeirinhas do Grande Recife. Houve uma excelente oportunidade para refletir sobre a degradação ambiental, as desigualdades sociais, a importância da preservação e a forma de envolver os estudantes nestas atividades.

Tendo em vista as reivindicações de atualização técnica sobre Engenharia Genética e Bioética, foi proposta uma mesa-redonda abordando as temáticas: “Clonagem, bioética e cidadania” e “Usos didáticos da Informática Educativa em aulas de ciências”, por professores convidados. As exposições dos palestrantes foram

de excelente nível conceitual, contribuindo para o aprofundamento da temática pelos professores, inclusive com sugestões de aplicações didáticas, tendo sido bastante interativa.

Ao final do primeiro ano foram retomados os itens vividos em todo o ano letivo, servindo como uma avaliação geral e para o levantamento de algumas perspectivas para o ano seguinte. Os professores foram enfáticos ao recomendar que os encontros por disciplina (Ciências) permanecessem mensais por os considerarem motivadores, interativos, construtivos, atualizados e que superaram as suas expectativas. O sucesso do programa foi traduzido nas falas dos professores quando da avaliação no final do primeiro ano.

Outro aspecto abordado foi a questão das avaliações e ciclos de aprendizagem. A opinião unânime é de que não há estrutura nas escolas municipais para uma implantação adequada do sistema de ciclos de aprendizagem. O tipo de avaliação vigente estimula o desinteresse dos alunos gerando indisciplina e imobiliza o professor que se sente desrespeitado.

No ano seguinte Foi iniciado um trabalho sobre Educação Ambiental, contemplando a temática “poluição das águas” e a exibição do filme “Uma verdade inconveniente”, abordando a questão do aquecimento global, o que alimentou um intenso debate. Foi, também, apresentado o novo formato dos EPM por componente e traçado, coletivamente, um cronograma de atividades: os encontros destinados ao EPM por Componente Curricular (no nosso caso, Ciências) aconteceriam apenas em meses alternados, tendo o espaço preenchido pelos EPM por escola. Essa redução ocasionou muitas queixas por parte dos professores da área, que constantemente lamentavam a perda da carga horária de formação para discussões específicas.

Os professores, se sentindo despreparados para lidar com a questão das drogas na escola solicitaram discutir o tema: “Droga na Escola: o que fazer?”. Foi convidada uma professora, bióloga e

perita criminal que atua em perícias toxicológicas (identificação de drogas), perícias em DNA Forense e perícias em Material Biológico (sangue, espermatozoides, etc.) para desenvolver o tema. A avaliação do encontro pelos professores foi excelente.

O tema “experimentação nas aulas de ciências” foi desenvolvido numa perspectiva construtivista, na qual os professores assumiram o papel de alunos, vivenciando as seguintes etapas: (a) apresentação e discussão do roteiro de atividades; (b) apresentação da situação problema gerando análise, reflexão e coleta dos conhecimentos prévios; (c) realização de experimentos associados à situação problematizadora; (d) explicações, argumentações e debates sobre os achados dos experimentos realizados; (e) fechamento das questões levantadas na problematização; (f) reflexão sobre as atividades experimentais no ensino de ciências.

Na sequência foi apresentado um relato de experiência por uma professora enfocando o papel do experimento no ensino de ciências. O encontro foi avaliado por todos, como rico e muito proveitoso.

Considerando a proposta do trabalho com projetos nas escolas foram retomadas as apresentações de projetos já realizados e a definição dos próximos temas a serem trabalhados.

Buscando atender à demanda de atualização técnica nas áreas de física e química, foi convidado um especialista na área que fez uma apresentação dialogada sobre “Os usos práticos de Física e Química na 8ª série - fibra ótica e nano ciência”. O tema provocou forte interesse e intensa participação dos professores. Como desdobramento desse encontro, uma professora da rede fez um depoimento entusiasmado sobre a continuidade que está dando ao trabalho com o desenvolvimento de algumas oficinas sobre nanotecnologia.

Foi feita uma breve avaliação dos trabalhos desenvolvidos no ano e os professores se mostraram muito inquietos com as condições de trabalho. Foi um momento de escuta e desabafo.

3.2 Avaliando os encontros

Essa vivência de formação continuada no âmbito da rede municipal, trouxe elementos que devem ser considerados. Tais elementos estão centrados num processo de formação que considera a participação ativa dos professores desde o pensar da sua gênese - participação essa caracterizada pela escuta dos referidos professores, no sentido de considerar as demandas emergentes da realidade, por eles vivida nos diferentes espaços escolares e das necessidades inerentes aos saberes de cada profissional (ALARCÃO, 2001; FREIRE, 1996).

Ao relatarem suas experiências docentes, os professores percebem-se inseridos num contexto mais amplo, no qual os colegas se identificam descrevendo realidades e situações semelhantes. Esse momento de discussão, gerador de ideias e encaminhamentos, pode favorecer o surgimento e a implantação de propostas inovadoras com base na observação, reflexão e análise das situações coletivamente investigadas, propulsoras de emancipação e transformação pessoal, profissional e, conseqüentemente, socioinstitucional.

Nesse sentido, os docentes percebem-se como sujeitos que podem fazer algo que está ao seu alcance, ou seja, são autônomos em seus espaços de atuação, num processo de investigação e reflexão sobre elementos de sua prática, com isso buscando alternativas viáveis para sair do marasmo em que se encontram.

Segundo Nóvoa (1992), a presença de uma prática formativa voltada para os ambientes educativos conduz os profissionais envolvidos a identificarem situações-problema extraídas do contexto real e discutidas sob a luz dos referenciais teóricos, proporcionan-

do-lhes um embasamento significativo, além de conduzi-los para resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem.

Outro elemento que mereceu destaque nesta proposta foi à possibilidade de levar o professor a perceber-se em constante processo de transformação e desenvolvimento profissional, visando introduzi-lo no caminho da construção de sua identidade docente e de sua autonomia enquanto professor. Fundamental em todos os momentos do processo foi o sentimento de sentir-se acolhido, percebendo a importância de sua participação, assumindo sua responsabilidade pelo sucesso do programa, sugerindo, debatendo ideias, enfim, situando-se como sujeito no processo de sua própria formação continuada.

4. OUTROS DESAFIOS: OS ENCONTROS PEDAGÓGICOS MENSALIS (EPM) POR ESCOLA

Os professores consideram os EPM por escola - modalidade de trabalho pedagógico em que o formador se encontra periodicamente, não com os professores de uma área específica, no caso Ciências, mas com toda a equipe da escola, com a possibilidade de realização de projetos interdisciplinares. No entanto, sua viabilização foi dificultada por algumas questões de ordem administrativa.

Houve descontinuidade na participação dos professores uma vez que só frequentam os encontros quando coincidem com o dia da semana em que têm aulas na escola. Assim, há uma quebra no desenvolvimento das atividades. Outro fator complicador é a inconstância da presença dos coordenadores pedagógicos – elementos de aglutinação importantes para os projetos de cada escola. Além disso, segundo eles, as escolas não dispõem, de forma geral, de espaço para as reuniões e os professores carecem de tempo para se encontrarem para planejar os projetos em conjunto. Em muitos casos há desconhecimento, por parte de alguns professores, do que a escola está fazendo e quais projetos estão sendo desenvolvidos.

Neste sentido, os EPM por escola permitiram tal constatação e também o início de uma forma diferente de planejar os projetos desenvolvidos. Apesar de persistir o discurso derrotista de alguns professores, esse discurso é minoritário. Mesmo assim consegue atingir parte do grupo de professores. Ele se assenta, basicamente, em dois fatores: primeiro, os professores alegam a falta de condições de trabalho, entendidas aqui não somente como condições materiais, mas também pedagógicas, ressaltando-se a crítica ao sistema de ciclos. E, em segundo lugar, pelo sentimento de não estarem sendo ouvidos pela Prefeitura, ou seja, que as questões apresentadas por eles não são consideradas pela administração.

Como enfrentar o desânimo dos professores? Mesmo sendo percebido como o discurso de alguns, como há um silenciamento quanto a isto, ocorre uma situação de apatia diante do que é proposto. Foram tentadas várias estratégias e dinâmicas para promover o envolvimento de um número maior de professores. Este desânimo é percebido tanto em professores que estão na rede há muitos anos como também entre os recém-contratados. Também é possível perceber que há uma reação a este discurso dentro do próprio grupo de professores, com a recusa e mesmo contraposição, apresentando outros dados além do que é falado, como fator de desânimo.

4.1 Contextualizando os problemas: a questão da violência

Na fala dos professores evidencia-se a situação extremamente difícil pela qual passa algumas de nossas escolas municipais e alguns depoimentos são estarrecedores. Um deles, sobre um aluno - infelizmente bandido - que assaltou a própria professora. Outro, sobre um estudante que perseguiu o carro da professora com uma gang apontando uma arma calibre 12 e no dia seguinte se vangloriava na escola de que foi uma brincadeira e a professora ficou

se “borrando de medo” (para não usar a expressão que ele usou). Um outro que quando ameaçaram chamar a mãe para expor o seu comportamento inadequado, disse: “Para que? Ela tem medo de mim porque eu também bato nela!”. Mais outro depoimento relatava que o professor vem sendo ameaçado pelos alunos porque tenta cumprir o horário das aulas ou estender a explicação da matéria para alguns alunos mais interessados... fazem baderna para atrapalhar a explicação para os que estão interessados ou ameaçam de morte o professor... e muitos outros...

Mas as surpresas não pararam por aí. Mais tarde, durante o trabalho, uma das professoras do grupo foi atender ao celular e recebeu a notícia de que um dos alunos da tal escola (de comportamento extremamente violento) tinha acabado de ser assassinado pelos membros de gang rival. A professora comentou: “É o segundo filho que morre. Amanhã a mãe vai lá pedir ajuda para o funeral”.

A violência dos alunos (decorrente em grande parte da violência social); a indisciplina generalizada (que está se transformando em total falta de respeito para com os professores e, mais preocupante ainda, em constrangimentos e ameaças explícitas); as condições físicas de algumas escolas (um ambiente feio, sujo e desleixado não alimenta a satisfação, o bem-estar, a alegria e outros sentimentos positivos) e o sentimento de profundo desânimo e desamparo dos professores, que se sentem abandonados nessa luta que é de todos nós, não podem ser ignorados.

Este conjunto de fatores pode explicar o alto nível de desestímulo, desamparo e angústia detectado entre os professores da rede municipal (LOPES et al., 2008). Como formadores, o que podemos fazer? Esses depoimentos vão além do que Zagury (2003) relata no seu livro “O Professor refém”.

Tentando identificar, com os professores, as dificuldades para a realização dos projetos nas escolas, alguns colocam como um empecilho sério o próprio gestor:

E a escola sabe que a elaboração e execução desses projetos pedagógicos é uma determinação da Secretaria?

Não existe interesse do gestor... Não existe tempo... Os horários disponibilizados pelos professores para planejar o projeto não coincidem...

Em outro depoimento, o professor, que trabalha em duas escolas da rede, disse que em uma (onde há apoio do gestor) o trabalho com projeto foi bem sucedido. Na outra (onde não há apoio do gestor), foi inviabilizado.

Conversando com os gestores a situação se inverte:

Os professores são descomprometidos...

Imaginem qual o estímulo para os estudantes, do professor que fica sentado na cadeira lendo para eles? É inadmissível! Que motivação tem o estudante? Sou professor há 24 anos e gestor há 6 meses, mas só agora percebo o grau do descompromisso de alguns professores...

E com os formadores...

Acrescento outro aspecto extremamente importante nas escolas da rede municipal: a falta de aprendizagem! Ontem gastamos mais da metade do encontro com uma escola em especial. Eles não tinham projeto organizado e a dois encontros compareceu apenas um professor. Ontem contamos com seis professores e pudemos discutir muitas coisas até chegarmos a uma definição de projeto, porém, a maior preocupação ou angústia deles era o fato de terem

alunos na 8ª série totalmente analfabetos e sentirem-se impotentes e compelidos a escolher entre ministrar aulas para os letrados, ignorando os analfabetos. Segundo eles, existe na escola um projeto que tira o aluno 50 minutos da sala de aula (no mesmo horário que estuda), uma vez por semana, para ser alfabetizado. Claro que não é suficiente e o pior é que no final do ano estes alunos serão aprovados. A culpa não é deles, mas pergunto: e aí? Como eles farão para arrumar um emprego? Para passar num concurso? Será que não é jogá-los ainda mais para a marginalidade? Os professores disseram que em 2006 foi feito um diagnóstico e a tal escola tinha 92 alunos de 5ª série que não sabiam ler!

Reconhecendo esta fragilidade já foram implantadas algumas políticas no intuito de tentar reverter este quadro como os projetos Alfa-letramento, Pró-letramento e Mais Educação, entre outros. Claro que existem ainda muitas arestas a acertar para que esses projetos produzam resultados. É preciso que a própria comunidade escolar colabore nesse esforço. Aqui vale citar o depoimento de uma estagiária do Alfa letramento:

É muito triste e, ao mesmo tempo, um desafio, acompanhar de perto o dia a dia escolar dessas crianças que trazem com elas os traumas vividos em seu ambiente familiar. Os alunos são completamente indisciplinados; têm dificuldades para se concentrar nas aulas; não conseguem ser críticos diante a realidade social; os únicos meios de informações para eles são os programas policiais uma vez que, de certa forma, as notícias apresentadas nesses programas representam suas realidades.

A maioria do alunado não tem perspectiva, se sente desestimulada até por alguns professores que sempre falam para eles que são burros, marginais e que não são capazes de aprender. Existem professores que oferecem resistência em relação ao projeto, falando que não tem fundamento,

que os alunos não vão alcançar resultados qualitativos, que o projeto só atrapalha as aulas deles. Mas, diante de toda dificuldade observo um pouco de progresso em alguns alunos. Percebo que eles já têm coragem de expor suas opiniões, estão se esforçando para ler melhor e isso é muito gratificante para mim. Fico feliz em ver que de alguma forma estou contribuindo para formar cidadãos e, ao mesmo tempo, estou aprendendo a ter esperança e respeito pois, apesar de suas atitudes agressivas, eles têm essência e o que lhes falta é atenção, carinho e esperança. (Depoimento de uma aluna de Pedagogia, estagiária do Alfa-letramento).

5. À GUIA DE CONCLUSÕES

Por todas essas razões, nos sentimos extremamente desafiadas por fazer parte de um programa como este, pois essa experiência contribuiu para aumentar a sintonia entre os estudos teóricos e a confrontação com a prática cotidiana de professores, estagiários, coordenadores pedagógicos e gestores. Essa percepção ampliada reforça a compreensão da importância de atuar de forma global, situando os problemas na sua raiz: ou seja, enfatizando a importância de uma formação continuada crítica, mas sem descuidar dos problemas decorrentes da falta de condições físicas e de materiais didático-pedagógicos das escolas; das políticas de valorização do docente; da gestão escolar; da proposta curricular; da desigualdade social e suas graves repercussões na questão da violência e do desinteresse dos estudantes (SANTOS; PAULINO, 2008).

Este trabalho nos ensejou a oportunidade de apoiar a formação de professores mediando e construindo coletivamente espaços e instrumentos de atuação, num exercício pleno e efetivo de autonomia, num processo que busca, dentre outras razões, cumprir a finalidade que tem a educação básica de participar do processo de formação integral de pessoas que muitas vezes se encontram a margem dos contextos sociais em que vivem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Francisco de Paula Melo. O Currículo e a Prática Docente. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano. 02, Vol. 01. pp. 508-526, Abril de 2017. ISSN:2448-0959.

ALARCÃO, Izabel. *Escola reflexiva e nova realidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

A QUESTÃO DOS PARADIGMAS. Filme de Joel Arthur Barker, 1994.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Ciências Naturais / Secretaria da Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais / Secretaria da Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDERHEAD, J. The Contribution of Research on Teachers' Thinking to the Professional Development of Teachers In: DAY, C.; CALDERHEAD, J.; DENICOLO, P. *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. London: Falmer, 1993.

CARVALHO, A.; GIL-PÉREZ, D. As Pesquisas em Ensino Influenciando a Formação de Professores In: *Revista Brasileira de Ensino de Física* vol. 14 (4):247-252, 1992.

CARVALHO, A.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações*. São Paulo: Cortez, 1993.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.

CRONIN-JONES, L. Science Teaching Beliefs and their Influence on Curriculum Implementation: 2 Case Studies. *Journal of Research in Science Teaching* 38(3):235:50, 1991.

DOYLE, W.; PONDER, G. The practical ethic and teacher decision making. *Interchange*, 8:1-12, 1977.

FABRICIO, M. F. L., JÓFILI, Z. M. S., MARTINS, L. S. S., LEÃO, A. M. A. C. A Compreensão das Leis de Mendel por alunos de Biologia na Educação Básica e na Licenciatura. *Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciências*, v.8, p.1 21, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*, 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, H. *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Critical Studies in Education Series. London: Bergin and Garvey, 1988.
- GUSTAFSON, B.; ROWELL, P. Elementary preservice teachers: constructing conceptions about learning science, teaching science and the nature of science. *Int. J. Sci. Educ.* vol. 17(5):589-605, 1995.
- HAMILTON, M. Think you Can: The Influence of Culture on Beliefs In DAY, C.;
- CALDERHEAD, J.; DENICOLO, P. *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. London: Falmer, 1993.
- HARGREAVES, A. *Changing Teachers, Changing Times: teachers' work and culture in the post-modern age*. London: Cassell, 1994.
- HEWSON, P.; HEWSON, M. An appropriate conception of teaching science: a view from studies of science learning. *Sc. Educ.* 75(5) 597-614, 1988.
- JÓFILI, Z. M. S. A Pedagogia Crítica Freireana e a Formação de Professores. In:
- JÓFILI, Z. M. S. (Org.) *Aprimorando-se com Paulo Freire... no Quefazer Educativo*. (Coleção Paulo Rosas, vol. 3) Recife: Bagaço, 2006.
- LOPES, C.; JÓFILI, Z. M. S.; BARBOSA, R. M. N. A saga dos desencantados: profissão professor em perigo. In: III Encontro Regional de Ensino de Biologia-NE, 2008, Recife. *Anais...* Recife: UFRPE, 2008, v. III.
- LOPES, F. M. B., SILVA, I. G. M., JÓFILI, Z. M. S., LEÃO, A. M. A. C. Regulação do nível de glicose em humanos: uma sequência didática numa abordagem construtivista com licenciandos de Biologia In: II EREBIO-NE - Encontro Regional de Ensino de Biologia, 2006, João Pessoa - PB. *Anais* João Pessoa: UFPB, 2006. v.II.

MCNAMARA, D. Research on Teachers' Thinking: its contribution to education student teachers to think critically. *Journal of Education for Teaching*, vol. 6(2):147-160, 1990.

MUNBY, H. A qualitative approach to the study of a teacher's beliefs. *Journal of Res. in Science Teaching* 21(1):27-38, 1984.

NÓVOA, Antonio. *Profissão Professor*, 2 ed. (Coleção Ciência da Educação) Portugal, Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, G. F. O Programa Ricardo Ferreira enquanto dispositivo de ação para a inovação pedagógica no âmbito da Formação Continuada de Professores das Ciências Naturais. (Tese de doutorado) Universidade da Madeira, Departamento de Ciências da Educação, 2011.

OLSON, J. Teacher Influence in the Classroom: A Context for Understanding Curriculum Translation. *Instructional Science*, 10:259-275, 1981.

ORPWOOD, G. (1985) Toward the Renewal of Canadian Science Education. I. Deliberative Inquiry Model. *Science Education* 69(4):477-489, 1985.

PAJARES, M. Teachers' Beliefs and Educational Research: Clearing up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, vol. 62(3):307-332, 1992.

PEREIRA, A. F., LEÃO, A. M. A. C., JÓFILLI, Z. M. S. O ensino de genética através de jogos In: VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007, Florianópolis. *Anais...*

ROBERTS, D. The Place of Qualitative Research in science education. *Journal of Res. in Sc. Education*. (19):277-292, 1982.

SÁ, R. G. B. de. *Um estudo sobre a evolução conceitual de respiração*. Dissertação (Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2007.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMITH, E.; ANDERSON, C. Plants as Producers: A Case Study of Elementary Science Teaching. *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 21 (7):685-698, 1984.

SPENCER-HALL, D. *Teachers as persons: Case studies of the lives of women teachers: Final report*. Warrensburg: Central Nussam State University, 1982.

TAVARES, M. da C., LEÃO, A. M. A. C., JÓFILI, Z. M. S., BASTOS, H. F. B. N., CARNEIRO-DA-CUNHA, M. G. Uma investigação sobre as concepções de licenciandos em Biologia acerca das relações entre DNA e Transgênicos In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2003, Bauru. *Anais...* Bauru, 2003. v. IV. p.1 – 7.

UMA VERDADE INCONVENIENTE (2006) An Inconvenient Truth. Documentário norte-americano dirigido por Davis Guggenheim, 2006.

WATTS, M., JÓFILI, Z. M. S., BEZERRA, R. A Case for Critical Constructivism and Critical Thinking In: Science Education. *Research in Science Education*, v.27, p.309 - 322, 1997.

ZAGURY, T. *O Professor Refém: para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil*. São Paulo: Record, 2003.

AS POTÊNCIALIDADES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PARTICULAR DE ENSINO EM CAMARAGIBE – PE

João Justino Barbosa¹
Maria Marly de Oliveira²

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, os professores brasileiros enfrentam situações limites. como nos diz Freire (1987) visto que, esses profissionais sentem a necessidade de se reinventar e superar barreiras impostas por fatores diversos, dentre os quais destacamos a falta de condições de trabalho docente, que não está somente refletida na precariedade das estruturas físicas dos prédios que abrigam as instituições das redes públicas e particulares, mas que se evidencia de forma mais contundente no processo de desvalorização, que essa categoria de trabalhadores sofre.

Nesse cenário, notamos que diversas vezes os governantes e a grande mídia atribuem exclusivamente ao exercício da profissão docente o não sucesso do Ensino de Ciências e Matemática em território brasileiro. Diante disso, defendemos que o professor brasileiro é vítima não somente da desvalorização financeira, que é tão utilizada nos períodos eleitorais e esquecida durante o exercício dos mandatos das gestões eleitas. E assim como Nóvoa (2009) acreditamos que a desvalorização do docente no Brasil ocorra também de forma estrutural e social.

1 Licenciado em Química UFRPE, Doutorando PPGEC-UFRPE. Docente da SECT-PB e da SEDEC-JP. joao.j.barbosa@live.com

2 PhD em Educação. Professora Sênior da UFRPE e do quadro permanente do PPGEC-UFRPE. marly@academiadeprojetos.com.br

Em relação ao processo de desvalorização dos profissionais em educação, quando observamos as redes públicas de ensino, evidenciamos que grande parte dos educadores atuantes na educação básica sofrem com o não repasse da verba referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para todos os docentes, como a afirmação feita por governantes que já pagam o piso estabelecido em lei. Diante disso, cabe o seguinte questionamento: para onde estão indo esses recursos? Paralelamente, na rede particular de ensino a remuneração do educador é calculada através da hora-aula, ou seja, para receber um salário que atenda às necessidades mínimas é preciso se submeter a uma alta jornada de trabalho.

Além da alta jornada de trabalho a qual estão submetidos, outro desafio a ser superado por educadores na atualidade é o que Barbosa (2020) denomina como *Mercantilização da Educação*, esse fenômeno acontece nas diferentes redes e nos diversos níveis de ensino e prega a ideia de que o privado é melhor e mais eficiente que o público, transformando assim um direito em serviço, o que dificulta ainda mais o acesso universal a educação pública de qualidade. Para, além disso, esse processo muitas vezes é antidiálogo e predatório (Freire, 1987), pois prioriza o lucro e minimiza a possibilidade de uma educação crítica e reflexiva.

Em contrapartida, alternativas surgem com o objetivo de contribuir na superação de algumas das situações limites ao trabalho docente. Por exemplo, os processos formativos de professores ou formação continuada estão ganhando cada vez mais espaço e importância nas diversas redes de ensino básico, não só devido à obrigatoriedade em lei, mas também pela compreensão de que os professores são seres inconclusos (FREIRE, 1996) e necessitam estar constantemente ensinando e aprendendo como parte de um processo que se retroalimenta, reforçando a máxima de que o ato de ensinar está ligado ao de aprender. Desse modo, acreditamos

que os processos formativos de professores são uma forma de valorização da profissão docente.

No entanto, os processos formativos que ocorrem na rede particular de ensino ainda são insipientes e assim como Oliveira (2013) acreditamos que devem ser adjetivados como burocráticos ou administrativos e não como pedagógico. Essa realidade nos motivou a responder nesse trabalho quais as dificuldades e potencialidades da formação continuada de professores das Ciências da Natureza e Matemática atuantes na rede particular de Ensino em Camaragibe. Mediante o exposto, o presente trabalho apresenta como objetivo geral analisar as dificuldades e potencialidades dos processos formativos de professores na rede particular.

Nossa pesquisa apresenta como técnica para a coleta de dados o questionário e, para o tratamento dos dados obtidos utilizou-se a Análise Hermenêutica Dialética Interativa (AHDI). Nas próximas sessões o leitor encontra a fundamentação teórica que guiou nosso estudo, que está dividida na seguinte maneira: primeiramente o papel da formação continuada na construção da identidade do professor de Ciências da Natureza e Matemática, logo em seguida a relação entre formação continuada e o contexto que os educadores estão inseridos. E por último, estão apresentados o desenho metodológico, os resultados e as discussões.

Os resultados evidenciam que os processos formativos são necessários e pertinentes para o cumprimento das novas atribuições dos professores na atualidade, além do mais os resultados evidenciaram que os educadores consideram a formação como um espaço dialógico e que contribui para o desenvolvimento e potencialização dos conhecimentos, através da aquisição ou melhoramento de habilidades e competências. No entanto, os resultados apontam que a grande dificuldade apresentada para a execução de cursos de formação continuada de professores das Ciências da Natureza e Matemática na rede particular de ensino é o pouco tempo destina-

do para o melhoramento profissional na maioria dessas instituições da educação básica visto que a maior parte da remuneração dos professores é calculada por hora/aula.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Defendemos que a formação continuada presencial ou virtual deve ser um ambiente dialógico no sentido Freireano da palavra, ou seja, o processo formativo de professores deve estar alicerçado no diálogo verdadeiro entre os formadores e educadores. Além disso, compreendemos que momentos como esses devem estimular as relações horizontais entre os participantes, utilizando como alicerces os diferentes saberes trazidos pelas diferentes histórias de vida e profissional desses educadores das Ciências da Natureza e Matemática, objetivando resolver problemas reais enfrentados por esses educadores no chão da escola.

2.1 O papel da formação continuada no ser professor

Com os avanços tecnológicos e a busca por uma educação integral evidenciamos a cada dia mudanças nas atribuições do educador. Além do mais, essas mudanças exigem desses professores o desempenho de diversas funções no decorrer de sua trajetória profissional. Oliveira (2012) corrobora com esse pensamento ao afirmar que além de lecionar, os educadores executam tarefas que estão além da sala de aula e que acabam aproximando a profissão docente do trabalho burocrático, distanciando assim da função fim do docente, que defendemos ser a contribuição para que os educandos desenvolvam o conhecimento de forma crítica e reflexiva.

Nesse cenário, Oliveira (2013) alerta que o tempo gasto para execução das atividades de caráter administrativo por parte dos professores é elevado, visto que diversos são os fatores que contribuem para essa realidade. Dentre tais fatores, destacamos a neces-

sidade que os docentes apresentam de horários para os planejamentos das aulas ou para a elaboração de diferentes instrumentos avaliativos que segundo Luckesi (2012) vão desde provas, testes e questionários até pesquisas.

Além disso, no decorrer do ano letivo, os educadores também participam de diversas reuniões, que como já foi apresentado em nossa concepção, esses encontros são mais administrativos do que pedagógicos. Este último fenômeno ocorre em especial na rede particular de ensino, onde são incontáveis os casos em que a pauta é meramente de intendência e não trata dos problemas pedagógicos. Com base nisso, defendemos que as atividades burocráticas não podem esgotar o ser professor.

Dialogando com Freire (1996) compreendemos que o trabalho docente deve ter em sua tarefa não apenas ensinar os conteúdos do currículo e acreditamos que é preciso que o educador colabore para a reflexão da realidade em que se vive por parte dos educandos. Em contrapartida, chamamos a atenção do leitor para o fato de que o sistema capitalista defende a busca desenfreada pelo lucro, e acaba por desconsiderar que o professor é constituído de diversas dimensões e, estas interferem diretamente em seu trabalho. Nesse caso, acreditamos que é necessário valorizar os profissionais em educação e a formação continuada é um espaço pertinente para que isso ocorra, pois como espaço dialógico pode fomentar a reflexão e ressignificação da prática docente.

Assim, concordamos com Nóvoa (2009) quando este autor afirma que a formação continuada de professores deve atingir três elementos, que são: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional. Desse modo, afirmamos que é preciso que se valorize a vida pessoal e profissional do professor, sem esquecer a organização das escolas.

Barbosa (2020) afirma que a partir das influências do sistema liberal de economia foi colocado em prática por diferentes redes de

ensino em todo território brasileiro a *mercantilização da educação*. A mercantilização está alicerçada no quase mercado, onde o discurso defende a “eficácia” do setor privado como solução para as falhas apresentadas pelos gestores públicos (SOUZA; SIMÕES, 2017). É relevante expor que não concordamos com esse pensamento. Esse fenômeno atingiu não só instituições de ensino das redes particulares, mas também a rede pública, em especial a formação continuada de professores, tornando-a um negócio lucrativo, mas distante de contribuir para ressignificação da prática docente.

Não são poucos os exemplos de produtos educacionais, que são apresentados e vendidos com a promessa de resolver os mais diferentes problemas. Em razão disso, as dificuldades vivenciadas na educação brasileira, em especial na formação continuada de professores das Ciências da Natureza e Matemática, necessitam da rigorosidade científica e do respeito ao contexto, caso contrário, não serão resolvidas de maneira “milagrosa”. Dentre esses produtos encontramos as capacitações, oficinas e curso de curta duração que prometem a utilização de metodologias mágicas para os professores, que vão minimizar os problemas da aprendizagem em salas de aula de ciências e Matemática.

Sendo assim, concordamos com o alerta feito por Moreira (2002) ao afirmar que a mercantilização da formação continuada de professores a tornará um negócio, com alta margem de lucro. Porém, ao dialogar com Barbosa (2020) compreendemos que essas soluções rápidas e milagrosas acabam por não respeitar o contexto em que a comunidade escolar e professor vivenciam. Logo, defendemos que a formação continuada de professores respeite a multidimensionalidade e multirreferencialidade dos envolvidos.

Portanto, assim como Spagnolo (2017) defendemos que a formação continuada precisa estar associada com os interesses dos professores desde o seu planejamento inicial até a sua execução. E nesse caso, é preciso que esses processos formativos se objetivem e

contemplem as demandas não só profissionais, mas também pessoais do educador em exercício. E como expõem Gatti e Barreto (2009), os desafios atuais necessitam que cada vez mais a prática docente seja problematizada, contextualizada e autônoma. Nessa perspectiva, a formação continuada de professores é elemento primordial.

2.2 A formação continuada e o respeito ao contexto

Dentre os diversos autores que estudam a formação continuada, destacamos Alferes e Mainardes (2011) que corroboram com o pensamento da existência de processos formativos que respeitem o contexto em que os educadores estão inseridos e afirmam que a formação continuada deve ocorrer em um espaço que tem por objetivo o desenvolvimento da profissionalidade docente. Além disso, esses autores defendem que os processos formativos para professores atuantes na educação básica devem valorizar não só o saber teórico, mas também devem fornecer subsídios aos educadores para a utilização de novas ferramentas pedagógicas que possam garantir o desenvolvimento do conhecimento por todos os alunos.

Nesse contexto, Ferreira (2008) apresenta o que se deve esperar da formação continuada ao afirmar que os processos formativos de professores estão ligados ao aprimoramento de seus referenciais e práticas pedagógicas. Com isso, podemos pressupor que a formação continuada avançou, mas os processos formativos sozinhos não conseguirão suprir os anseios dos professores de Ciências da Natureza e Matemática do século XXI.

Tozetto (2017) defende que a formação continuada deve ter como lócus a escola, possibilitando ao professor a melhor interpretação do seu cotidiano. E assim como Freire (1996), compreendemos que é a partir do diálogo verdadeiro e das trocas de experiências com outros professores, possa também contribuir para

a reflexão da prática docente. Concordamos com esses autores e afirmamos que à medida que não se oferta processos formativos que possibilitem ao educador a articulação entre a teoria e a prática, não é possível contribuir para o desenvolvimento de um docente que exerça a profissão com qualidade.

Diante disso, Nóvoa (1999) aponta que a formação continuada é um processo crítico e reflexivo do saber docente e, assim como Pimenta (1999), defendemos que a formação continuada está ligada a construção da identidade de professor. Seguindo essa linha de pensamento, compreendemos que se faz necessário que professores de Ciências da Natureza e Matemática assumam papel de sujeito ativo no processo formativo, isto é, que os educadores apresentem participação efetiva nos processos de planejamento e execução de formações continuadas, pois ninguém melhor do que esses profissionais para conhecer a realidade que se quer transformar.

Entretanto, um grande desafio da realização da formação continuada de professores é o entendimento de obrigatoriedade imposto a esses processos. Barbosa (2020) infere ao professor a função de apresentar a partir de suas experiências anteriores nas mais diferentes áreas de sua vida podem contribuições para as formações continuadas. Por isso, compreendemos que se faz necessário que os gestores e responsáveis se atentem para a construção do professor formador nas instituições de ensino básico e até mesmo no ensino superior.

Além disso, concordamos com Junges e Behrens (2015) que afirmam que o exercício do magistério, na educação básica, exige que os educadores apresentem diferentes saberes. Desse modo, afirmamos que os processos de formação continuada possibilitam o desenvolvimento e potencialização de habilidades. Logo, dialogando com Imbernón (2010), compreendemos que ao planejar os processos formativos, é necessário utilizar informações provenientes do contexto em que os educadores estão inseridos.

Portanto, concordamos com Oliveira (2013) ao apontar que a formação continuada é um processo contínuo e complexo que deve acontecer desde a fase inicial da atuação docente, devendo existir paralelamente enquanto durar a respectiva atuação profissional. E defendemos, em especial, que os processos formativos de professores de Ciências da Natureza e Matemática deve ter entre seus alicerces o contexto em que os educadores estão inseridos, superando assim a busca pela padronização (FREIRE, 1987).

3. METODOLOGIA

A coleta de dados da nossa pesquisa ocorreu durante o processo formativo vivenciado em uma escola da rede particular de ensino da Cidade de Camaragibe, que está localizada no estado do Pernambuco. O processo formativo teve seis encontros presenciais e durou de janeiro até outubro de 2019. Além disso, apresentou como objetivo oferecer subsídios teóricos e metodológicos para os professores das Ciências da Natureza e Matemática. Em relação aos participantes da nossa pesquisa, aos quais resolvemos chamar de atores sociais (OLIVEIRA, 2013), contribuíram com nosso trabalho seis professores que lecionavam nessa instituição de ensino e, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os atores sociais estão descritos e caracterizados no quadro 1 encontrado a seguir.

Quadro 1
Caracterização dos atores sociais

ATOR SOCIAL	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	ATUAÇÃO	TEMPO EM SALA DE AULA	FORMAÇÃO CONTINUADA
Janicleide	Graduação em ciências naturais com habilitação em biologia na Universidade de Pernambuco (UPE).	Especialização em Análises Clínicas pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE)	Ciências	25 anos	Sim
Alberon Lemos	Licenciatura em matemática (ESTÁCIO)	Não possui	Matemática	12 anos	Não
Daniel Barbosa	Bacharelado em Física (UFPE)	Não possui	Física e matemática	2 anos	Não
Alexandre Roque	Licenciatura em Biologia (UFRPE)	Mestrado em Entomologia Agrícola (UFRPE)	Biologia e ciências	6 anos	Não
Marie Curie	Licenciatura em Química (UFRPE)	Mestrado em ensino das Ciências (UFRPE)	Química	7 anos	Sim
Haroldo Barros	Licenciatura em Química (UFRPE)	Não possui	Química e Física	10 anos	Não

Fonte: Barbosa (2020)

Em relação à coleta de dados utilizamos foi utilizado os questionários como técnica para obter as respostas dos atores sociais, segundo Oliveira (2018, p. 83) “o questionário é uma técnica de coleta para a obtenção de informações sobre sentimento, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo”.

Ao término do quinto encontro do processo formativo os atores sociais receberam o questionário e tiveram que responder as seguintes questões:

- Professor, quais as principais dificuldades encontradas durante a formação continuada?
- Qual a importância da formação continuada para seu planejamento e prática docente?

3.1 Categorização e análise de dados

Para a análise dos dados obtidos escolhemos a Análise Hermenêutica Dialética – Interativa (OLIVEIRA, 2020). Segundo a autora, a Análise Hermenêutica Dialética-Interativa (AHDI) é a sistematização dos dados coletados pela aplicação de questionários para análise de dados à luz da teoria e cruzamento destes dados, objetivando a dar maior consistência quanto à construção e reconstrução do contexto estudado.

Em relação à categorização dos dados obtidos a pesquisa aqui descrita apresenta como categoria teórica a Formação Continuada de Professores. Nesse contexto, as categorias empíricas são as potencialidades e as dificuldades da formação continuada de professores. A partir dessas informações foi construído o quadro 2 que a síntese dessas informações.

Quadro 2
Matriz geral de categorias

CATEGORIA TEÓRICA	CATEGORIA EMPÍRICA
Formação Continuada de Professores	Potencialidades da Formação Continuada
Formação Continuada de Professores	Dificuldades da Formação Continuada

Fonte: Autoria própria.

4. RESULTADOS

Como já apresentamos anteriormente, a técnica de coleta de dados para nosso trabalho foram os questionários. Além de servir para a caracterização dos atores sociais encontramos as respostas para os seguintes questionamentos: Quais as principais dificuldades encontradas durante a formação continuada? E qual a importância da formação continuada para seu planejamento e prática docente?

A partir das respostas obtidas elaboramos o quadro 2 que traz a importância e as dificuldades da formação continuada e sua relevância para o planejamento de atividades e a prática do professor.

Quadro 3
Importância e dificuldade dos processos formativos

ATOR SOCIAL	RESPOSTA
Alberon	O questionamento que a formação trouxe para mim, como reverter o pensamento cultural de escolas, pais, alunos e até professores da importância da quebra dessas barreiras das áreas de estudo. Como integrar a sociedade? Como explicar que existem mudanças de métodos no projeto a ser implantado, se processos seletivos como ENEM e SSA, por exemplo, ainda se mantem a métodos não inovadores.
Alexandre	Acredito que a disponibilidade de “tempo livre” para uma melhor dedicação e aproveitamento da formação. A formação continuada oferece subsídios ao professor para que ele planeje de forma a abranger conteúdos contextualizados e integrados as outras áreas. A partir da formação é possível observar uma renovação da prática docente, pois cada professor passa a enxergar outras disciplinas como aliadas ao processo de ensino.

Daniel	A maior dificuldade foi planejar práticas que fossem realmente aplicações do que se estava sendo aprendido sobre transdisciplinaridade. O conceito de transdisciplinaridade é bem singular e, por isso, demandou muita criatividade e atenção dos docentes para aplica-la de forma eficaz. Dessa forma, a formação continuada fez com que o projeto convergisse gradativamente para obter o sucesso desejado.
Haroldo	A maior dificuldade com relação aos poucos momentos com toda a equipe por conta do curto tempo de cada um. Ver que podemos aplicar situações distintas e cotidianas que o aluno consiga entender de maneira mais fácil e dinâmica.
Janicleide	O tempo, a formação continuada é de grande importância para a nossa prática, pois precisamos nos adequar as mudanças e realidades encontradas no decorrer da nossa atuação. É lógico que quem não se recicla, não inova, consequentemente ficará desatualizado.
Marie	A formação foi de suma importância para que houvesse a transdisciplinaridade, porém na prática não ocorreu, porque não houve conexão entre os professores numa organização lógica durante as atividades. O que de fato ocorreu mesmo foi mais a interdisciplinaridade entre alguns professores.

Fonte: Autoria própria

Ao analisar a resposta do professor Alberon, e destacamos a unidade de análise “questionamento sobre processo formativo”. Para esse educador, o processo formativo trouxe diversas dúvidas e acreditamos que possibilitou a reflexão em relação ao seu trabalho e a estrutura de funcionamento da rede particular de ensino. Alertamos que esse foi o primeiro processo formativo que esse educador participou e, além do que, sua jornada profissional só teve experiências na rede particular.

Mediante o exposto acreditamos que a formação continuada ao estar baseada no diálogo propicia que o professor que reflita a prática docente e, por esse motivo aproxima-se do professor reflexivo, como defendem diversos autores, dos quais destacamos Freire (1996), Nóvoa (2009) e Schön (1987, 1992, 1995). Em resumo,

entendemos com isso que a possibilidade de partir de novos conhecimentos desenvolvidos nos processos formativos, o educador poderá mudar sua “práxis”.

Em sua resposta do ator social Alberon também apresenta preocupação como relacionar os novos conhecimentos com os exames que os alunos fazem buscando o acesso no nível superior. Alberon questionou “Como explicar que existem mudanças de métodos no projeto a ser implantado? Se processos seletivos como ENEM³ e SSA⁴, por exemplo, ainda se mantem com métodos não inovadores”. Diante disso, evidenciamos que a maioria desse tipo de escola no Brasil tem seu objetivo ligado a aprovações em o que Luckesi (2002) apresenta como exames.

Entendemos que os exames que o professor cita em suas respostas são considerados conteúdistas e só avaliam os estudantes momentaneamente. No entanto, com a efetivação gradual da BNCC é necessário buscar o desenvolvimento da educação integral para os educandos, de certo que o professor sozinho não conseguirá superar essas situações limites, por isso, recomendamos o trabalho em conjunto com outros professores e a coordenação pedagógica, para que assim os processos formativos façam parte da proposta pedagógica da escola.

Além disso, assim como Barbosa (2020) defendemos que é preciso que exista coerência entre as temáticas escolhidas para guiar os processos formativos, o currículo e a proposta pedagógica da instituição de ensino, recomendamos que os professores sejam sujeitos ativos nos cursos de formação continuada, que realmente superem a posição de meros espectadores nesses momentos que podem ser tão promissores. O professor Alberon também expõe

3 Exame Nacional do Ensino Médio.

4 O Sistema seriado de avaliação é uma das formas de acesso aos cursos superiores da Universidade de Pernambuco.

como outra dificuldade o pouco tempo dedicado a cursos de formação continuada de professores na rede particular.

E em relação à resposta de Alexandre, percebemos que ele também corrobora com esse pensamento ao apontar o “tempo livre” como o principal obstáculo para a formação continuada de professores na rede particular de ensino. Segundo esse ator social, o tempo é necessário para que exista “dedicação e aproveitamento da formação”. Nesse cenário, já explicitamos que a remuneração dos professores da rede privada de ensino é constituída em sua maior parte por hora/aula lecionada.

Compreendemos que o ganho exclusivamente por hora/aula não estimula os professores e não possibilita a reflexão das ações da sua prática docente. Com isso, defendemos que esta forma de remuneração aproxima o ser professor de um trabalhador braçal, em que o ganho se dá pela “produtividade” (PIMENTA, 1999). Além disso, consideramos que a formação continuada não se limita a participar de reuniões presenciais, os processos formativos podem ocorrer em parcerias com Universidades e Institutos, por exemplo, a parceria existente entre a Prefeitura de Sobral e a Universidade Federal do Ceará, que oferece diversos cursos de formação e aperfeiçoamento para professores atuantes na educação básica.

Assim como Pimenta (1999), inferimos que os gestores e mantenedores das instituições de ensino devem possibilitar a participação dos docentes em cursos de aperfeiçoamento, seminários, congressos e leituras de uma bibliografia atualizada. E guiados por Freire (1987), acreditamos que a prática docente é composta de ações refletidas e os espaços supracitados são ideais para que exista essa reflexão.

Além disso, com base em Nóvoa (2009) defendemos que se faz necessário valorizar as diversas áreas do conhecimento que são trabalhadas pelos professores e acreditamos que os educadores e educadoras são seres complexos. Sendo assim, compreendemos

que o profissional em educação não é só um depositante de conhecimento, mas um ser complexo que necessita além do desenvolvimento pessoal, o profissional e organizacional. Nesse cenário, destacamos na resposta do professor Alexandre Roque, o que consideramos relevantes no contexto da importância da formação continuada de professores.

Para Alexandre os processos formativos “oferecem subsídios” para que o professor busque uma prática mais contextualizada e problematizada. Acreditamos que a resposta de Alexandre dialoga com Nóvoa (1999), o qual afirma que a formação continuada qualifica o professor para as novas atribuições da profissão docente, uma vez que compreendem a importância dos processos formativos para o desenvolvimento e melhoramento de habilidades dos professores.

Corroborando com Tozetto e Bulaty (2015), acreditamos na relevância da formação continuada. E como defende Freire (1996), a formação continuada de professores deve ser um processo constante e contínuo durante o exercício do magistério e com o objetivo de melhoria da prática docente e pedagógica no chão da escola. A resposta de Alexandre nos remete a essa relação quando nos diz que “a partir da formação, é possível observar uma renovação da prática docente.”.

Desse modo, compreendemos que assim como Alberon e Alexandre apontam, só teremos uma melhor prática docente a partir da reflexão e ressignificação da mesma. Por esse motivo, defendemos a proposição de que existe uma relação entre o contexto e a formação continuada através da reflexão sobre os problemas reais que atingem os professores das Ciências da Natureza e Matemática e a necessidade de mudanças na prática docente.

Além disso, defendemos que a formação continuada tem papel importante como fator decisivo para valorização profissional, quanto à construção de um professor reflexivo para o desenvolvimento

de uma prática docente que além de aprofundamentos teóricos, didático e pedagógico e que exerça uma boa interação com os discentes através de um ensino problematizado e contextualizado.

Nesse sentido, Pimenta (1999) fala sobre a identidade do professor que se constrói pelo apreço que cada educador, enquanto sujeito confere a atividade docente no seu cotidiano, ou seja, como ele enxerga a profissão que exerce. Assim, compreendemos que o ser professor também exige constante atualização para melhor leitura de mundo, do contexto em que vive das experiências, dos saberes acumulados, de suas inquietações e do sentido de sua vida pessoal e profissional.

Já na resposta fornecida pelo professor Daniel Barbosa, encontramos o que já afirmaram os demais colegas quanto às dificuldades encontradas para a formação continuada na rede particular de ensino. Ao avaliar a resposta de Daniel, diagnosticamos a dificuldade existente no ato de planejar para a profissão docente e, em contrapartida, segundo Barbosa (2020) encontramos na formação continuada um espaço para essa atribuição da prática docente.

Assim como Imbernón (2010), compreendemos que o docente apresenta a capacidade de desenvolver o conhecimento pedagógico através do trabalho realizado com seus educandos. Diante disso, acreditamos que os processos formativos possibilitam o repensar, o reorganizar e o planejar dessas atividades. Também acreditamos que o cenário apresentado atualmente pela rede particular, em sua maioria, não possibilita o planejamento de atividades que busquem aproximações entre as disciplinas e os diferentes contextos vivenciados por toda a comunidade escolar.

Porém, mesmo com a evidente dificuldade em planejar, Daniel afirmou que “a formação continuada fez com que o projeto fruto do processo formativo convergisse gradativamente para obter o sucesso desejado”. Sendo assim, entendemos que mesmo com as dificuldades encontradas no percurso profissional, o professor deve

buscar aprimorar seus conhecimentos e a formação continuada tem esse papel.

Assim como apresenta Ferreira (2008), no cenário da formação continuada, esperamos que os educadores melhorem seus referenciais teóricos e sua prática docente, uma vez que existe a necessidade de se ter uma formação sistemática através das leituras atualizadas, para o alcance de melhores resultados em sua ação, além de contribuir na construção da identidade do professor.

Nesse contexto, o professor Haroldo Barros pontuou que a formação continuada o possibilitou cogitar que o “aluno consiga entender de maneira mais fácil e dinâmica” os conteúdos disciplinares. Nesse caso, evidenciamos que esse ator social compreende a importância dos processos formativos para que o educador tenha ferramentas para o melhor ensino e a melhor aprendizagem. Sendo assim, concordamos com Polimeno (2001), ao defender a formação continuada de professores, como sendo uma questão indispensável, mas não absoluta para a construção de uma educação de qualidade.

Em relação às dificuldades, Haroldo afirmou que o maior problema foi o “tempo em comum”, pois a rotina do professor da rede particular, muitas vezes, não possibilita esse diálogo entre os pares. Diante disso, podemos reafirmar a importância dos processos formativos, todavia, é necessário que as condições de trabalho docente sejam melhoradas para assim, os saberes que estão sendo desenvolvidos através da formação continuada sejam potencializados.

A formação continuada é só um elemento do complexo sistema que é a instituição de ensino da educação básica e é preciso investir nessas diferentes áreas para que se consiga o objetivo final. Assim, alicerçados em Nóvoa (1999) e Freire (1996), defendemos que a formação continuada de professores quando assume sua prática docente deve ser dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva para

o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo e que facilite as dinâmicas de formação.

A professora Janicleide apresentou em sua resposta elementos que dialogam com a resposta de Haroldo, para ela o tempo também é o maior dificultado dos processos formativos na rede particular de ensino. Em relação à importância da formação continuada, Janicleide discorreu sobre a função de capacitação ou aprimoramento do educador, ao afirmar que “precisamos nos adequar as mudanças e realidades encontradas no decorrer da nossa atuação”.

Então, percebemos aproximações entre o que afirma a educadora e Pimenta (1999). Essa autora considera que existem profissões que vão sucumbir com o passar dos anos, outras não. Com isso, podemos afirmar que a profissão docente não irá desaparecer, mas deve ser modificado para atender as novas demandas da sociedade, de certo o professor deve admitir-se como inacabado e ter uma postura que permita aprender durante o exercício de sua profissão (FREIRE, 1996).

Para a professora Marie Curie a formação continuada possibilitou o desenvolvimento e potencialidades de novos saberes por parte dos professores. Logo, acreditamos que a educadora compreende a importância da formação continuada como desenvolvimento ou aprimoramento dos conhecimentos. Acreditamos que a resposta de Marie no remete ao que afirma Spagnolo (2017), visto que a autora defende que os processos formativos devem estar alinhados com os interesses dos professores. Além disso, devem atender às demandas pessoais e profissionais, para assim favorecer o de diálogo e discussão, que culminará no desenvolvimento de novos conhecimentos.

No entanto, Marie fez um alerta sobre as dificuldades dos processos formativos na rede particular de ensino, em especial com aqueles que se predispõem a construir um produto para ser apli-

cado no chão da escola. Além do tempo já apresentado por alguns dos atores sociais, Marie chamou a atenção para a falta de comprometimento de alguns colegas ao afirmar que “não houve conexão entre os professores numa organização lógica durante as atividades”.

Assim como Nóvoa (1999) acreditamos que os processos formativos devem articular a teoria e prática, para que o docente atue na escola com qualidade. Porém, compreendemos que a educadora Marie atentou para o comprometimento que deve existir em atividades que apresentam esse perfil de integração entre as disciplinas, para seu sucesso é preciso que os participantes estejam realmente envolvidos, assim como alerta Santos (2017).

É certo que os atores sociais deram bastante ênfase quanto à falta de tempo e conseguimos evidenciar que os atores compreendem a formação continuada como um espaço dialógico e, como espaço guiado pelo diálogo verdadeiro entre os pares, existe a possibilidade da reflexão e do desenvolvimento de novos conhecimentos, que possivelmente serão refletidos em sua atividade como professores. Além disso, os educadores reconhecem que através dos processos formativos podem encontrar novos elementos que possam ajudar na melhoria da qualidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desse estudo podemos afirmar que os professores das Ciências da Natureza e Matemática compreendem a formação continuada como espaço dialógico em uma perspectiva Freireana, além de acreditarem na sua importância e terem ciência das dificuldades, as quais colocamos como situações limites. Nesse cenário, os dados apresentaram que para os atores sociais os processos formativos são necessários e pertinentes para o cumprimento das novas atribuições do professor no século XXI, pois possibilitam a

reflexão sobre as ações desenvolvidas por professores de Ciências da natureza e matemática.

Desse modo, os educadores consideram a formação como um espaço para o desenvolvimento e potencialização do conhecimento, através da aquisição ou melhoramento de habilidades e competências. Em relação a isso, os resultados apontam que a grande dificuldade apresentada para processos formativos na rede particular, que busquem respeitar o contexto e a realidade, além de utilizar do diálogo verdadeiro entre os pares, é o pouco tempo destinado para o melhoramento profissional na maioria dessas instituições de ensino.

Acrescentamos a essa afirmação a falta de incentivo remunerado para essas formações e as condições de trabalho docente que não são ideais. Com isso, enfatizamos que por mais que os professores das Ciências da Natureza e Matemática busquem participar de processos formativos, é preciso que os responsáveis por estas instituições compreendam o papel da formação continuada na missão de educar, os processos formativos são só um dos elementos do sistema interligado que é a escola, ou seja, é preciso cuidar dessa parte, sem esquecer do todo.

REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. **Seminário do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá**. Maringá/PR, 2011.

BARBOSA, J. J. **A transdisciplinaridade na formação continuada de professores de ciências da natureza e matemática em Camaragibe-PE**. 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2020.

FERREIRA, D. J. **Profissionalização do Magistério e Universidade: contributos da formação continuada?**. Anais do XIV Endipe. CD-ROM, 2008.

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

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

GATTI, B. A.; BARRETO, S (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JUNGES, K. D. S.; BEHRENS, M. A. **Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança**. PERSPECTIVA, Florianópolis, n. 1, p. 285-317, 2015.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. 1. ed. Lisboa: Educa, 2009.

NOVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

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

OLIVEIRA, M. M. **Dialogidade e Complexidade no processo de análise hermenêutica dialética** [recurso eletrônico] / Maria Marly de Oliveira (Org). – Recife: Edupe, 2020.

OLIVEIRA, M. M. **Formação de Professores**: estratégias inovadoras no ensino de ciências e matemática. Recife: UFRPE, v. 3, 2012.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Editora Vozes, Petrópolis, 2013

PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora. 1999, p. 15 - 34.

POLIMENO, M. C. A. M. A formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: LEITE, S. A. da S. (org.) **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi, 2001.

SANTOS, M. J.; SCHNEIDER, A. L. O ensino de atualidades e os desafios de compreender o tempo presente: Uma Perspectiva Transdisciplinar. **Revista Contexto e Educação**, Rio Grande do Sul, n. 106, p. 139-157, 2017. ISSN: 2179-1309.

SOUZA, S. C. ; SIMÕES, M. B. A mercantilização do ensino fundamental: experiências do quase-mercado educacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 2, n. 1, p. 81-90, 2007.

SPAGNOLO, C. A Formação Continuada de Professores da Educação Básica no Contexto Brasileiro: Realidades e Necessidades. *In: IV SIPA-SE*. 2017. Rio Grande do Sul. *Anais...* Rio Grande do Sul, 2017.

TOZETTO, S.S.; BULATY, A. A história da formação de professores frente aos saberes e ao trabalho docente. *In: RAIMAN, A. A graduação e a formação de professores: elementos implicadores da formação*. Jundiaí: Pacto Editorial, 2015.

TOZETTO, S.S. Docência e formação continuada. *In. XIII Congresso Nacional de Educação*. 2017, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017.

FORMAÇÃO HUMANA E AUTONOMIA INTELLECTUAL: REFLEXÕES ACERCA DA LEITURA IMANENTE

Sandra Regina Paz¹

Luzenilda Emiliano²

Flávio Gutto³

INTRODUÇÃO

Este capítulo objetiva dialogar e apresentar os pressupostos teóricos, filosóficos e procedimentos metodológicos do Método de Estudos da Leitura Imanente (MLI), bem como suas contribuições para formação humana e autonomia intelectual. Tal método tem a proeza de colocar no epicentro do processo formativo a categoria *estudo*, que assume, por sua vez um papel preponderante na formação inicial e continuada dos atores pedagógicos docentes e discentes.

Os estudos que temos realizado acerca da *Metodologia Interativa*, que tem como carro-chefe o Círculo Hermenêutico Dialético (CHD), foi sistematizada por Oliveira (2018) abre um diálogo profícuo com o Método da Leitura Imanente. De acordo com Silveira e Oliveira (2018), o Círculo Hermenêutico Dialético pode ser compreendido como:

1 Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: sandra.paz@cedu.ufal.br

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. – UFAL. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação Humana (GEPSTUFAL) E-mail: luzenildaemiliano@gmail.com

3 Prof. Esp. Em Educação Física Licenciatura – UFAL. Professor das redes de Educação Estadual de Alagoas e municipal de Marechal Deodoro. Integrante do GEPSTUFAL. E-mail: flaviogutto@gmail.com

um processo de construção e reconstrução da realidade através de um vai e vem constante (dialética) entre as sucessivas interpretações e reinterpretações dos indivíduos (dialogicidade e complexidade) para estudar e analisar em sua totalidade um determinado fato (hermenêutica), objeto e/ou fenômeno da realidade (SILVEIRA; OLIVEIRA, *et al.*, 2018, p. 243).

Para os autores Silveira e Oliveira (2017, p. 261), a Metodologia Interativa é hermenêutica e dialética porque permitem que as significações dos sujeitos fiquem expostas a “erros, concordâncias e a antecipações de juízos e que possam ser discutidas por grupos diferentes dos quais foram originados, da mesma forma que a prática social empírica dos indivíduos é apreendida em seu movimento contraditório”. Ela também é complexa porque se percebe nas falas o caráter aleatório e “entrópico que elas possuem e pela busca do princípio sistêmico e organizacional da realidade, que não pode jamais ser fragmentada, pelo contrário, deve tratar de uma unidade que depende de múltiplas inter-relações” (SILVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 262). Uma outra relevante característica da metodologia interativa é a dialogicidade freireana, que

busca colocar os sujeitos em ação dialógica, pensando o seu próprio fazer, e refletindo suas consequências, permitindo, assim, que eles compreendam as necessidades individuais, as do outro, as coletivas e as da realidade, onde todos participam da transformação desejada (SILVEIRA & OLIVEIRA, 2018, p. 262).

Tais postulados teóricos, embasados na hermenêutica, dialética e dialogicidade revelam uma forte sinergia com os pressupostos da pedagogia de Paulo Freire, em que a dialogicidade é sua centralidade. Nas palavras de Freire (1996, p.136) “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto uma relação dia-

lógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Tal inquietude e curiosidade dialógica sinalizam as contribuições e forte convergência da Metodologia Interativa com os momentos e aplicativos do Método da Leitura Imanente: o *diálogo crítico*, que também reconhece a dialogicidade freireana na apropriação de conhecimentos; o *mapa das unidades significativas, epistemológicas e questões norteadoras*, que reconhecem a imbricação dialética entre as pessoas e o mundo cosmológico, natural e humano, mediada pelas linguagens específicas de cada um desses mundos; o *diálogo etnográfico*, momento que se caracteriza pela reflexibilidade ou a autoanálise dos atores pedagógicos - docentes e discentes -, visando o conhecimento de si, mediado pela escrita de si, conhecimento provocado pela escrita, pela atividade humana sensível de apropriação dos conhecimentos.

Neste momento os atores pedagógicos tomam consciência das potencialidades intelectuais latentes, imanentes ao corpo humano, gravadas nas memórias dos atores pedagógicos; as quais forjam-se em disposições psíquicas genuínas, naqueles que estudam de forma regular, sistemática e metodologicamente. Por fim a *interpretação compreensiva*, último momento do MLI, momento que se referencia na teoria hermenêutica de Gadamer.

São essas características do MLI que permite-nos admitir sua convergência profunda com os pressupostos epistemológicos da Metodologia Interativa, na medida em que o MLI incorpora a dialogicidade freireana em seus momentos do *diálogo crítico* do escritor em potencial. A *interpretação compreensiva* (que se propõe a autoavaliar o que foi assimilado e trabalhar a autoria dos atores pedagógicos, através de um texto original). Esta perspectiva de estudo (MLI) contempla a circularidade da objetivação dos conhecimentos no processo formativo, que enlaça a socialização e a apropriação dos conhecimentos curricularizados e não curricularizados nos

processos de formação inicial e continuada, processo que envolve a dialética sujeito-linguagem-mundo na transformação das pessoas mediadas pelo estudo. Assim, o processo de formação mediado pelo estudo é um contínuo processo de metamorfose das pessoas, do reconhecimento de que, enquanto serem que não sabem tudo, são historicamente inacabados, como nos lembra Freire (1996, p. 50) “[...] o inacabamento do ser humano ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Daí o ato de formar como pressupõe a Metodologia Interativa e Método da Leitura imanente é um constante devir, uma construção e reconstrução constante do sujeito em formação com a mediação do outro, que para Freire compreende: “[...] embora diferente entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma aos ser formado”. Noutros termos, quem ensina a estudar aprender estudando e compartilhando conhecimentos porque “ensinar [pelo estudo] não é transferir conhecimentos, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

Outro elemento significativo que a Metodologia Interativa enfatiza e se coaduna com o MLI é a dimensão da formação humana a partir do momento que coloca os atores na condição de sujeito do processo de produção do conhecimento, contribuindo com uma visão crítica e analítica do real, além da dimensão da dialogicidade, ao estabelecer um diálogo profícuo entre o escritor/leitor com os autores de referência no estudo e com os personagens da pesquisa no processo de coleta de dados no CHD, integrando elementos da complexidade e da circularidade dos processos formativos.

Nestes aspectos, identificamos aproximações teóricas e epistemológicas entre as referidas metodologias, considerando que ambas se fundamentam nas categorias dialogicidade e criticidade freireana, dentre outras. No entanto, e, considerando os limites de um artigo, ficamos impossibilitados de realizar uma análise

comparativa profícua entre o MLI e o CHD. Porém, ressaltamos que ambas as metodologias têm em essência, aspectos inovadores, atualizam e dão movimento aos pressupostos epistemológicos da pedagogia da autonomia de bases freireanas que envolve a relação entre os sujeitos pedagógicos docentes e discentes, assim como oferecem contribuições significativas para Ciências humanas e sociais.

Para efeito deste escrito, nos restringiremos, metodologicamente, em apresentar os constructos teóricos da Leitura Imanente a partir da revisão da literatura baseada em autores que discutem e problematizam a formação humana, a formação de si e o cuidado de si. Autores que afirmam o autogoverno de si e a autonomia do sujeito cognoscente mediado pelo *estudo* como princípio basilar da formação, seja ela inicial ou continuada. Esse conjunto de categorias que fundamentam o método.

O Método da Leitura Imanente elege o *estudo* como modo de vida. Mas, em que consiste o MLI? O que há de peculiar neste método? Em que aspecto contribui para a formação humana e a autonomia intelectual? Bezerra (2019) argumenta que a peculiaridade do método está na “*formação de si*”. Esta formação permite uma interconexão entre os sujeitos pedagógicos, que mesmo separados fisicamente em lugares distintos podem estar juntos, unidos, em corpo e alma, se estiverem usando a leitura imanente como método de estudo.

Este método diverge radicalmente das didáticas tradicionais, positivistas e bancárias, comprometidas com a servidão e as ilusões da prosperidade pelo mérito escolar. A leitura imanente contraria estas abordagens por propor o cuidado de si, a autonomia intelectual e a formação humana pelo estudo, possibilitando a construção de uma pedagogia pautada na autonomia, espiritualidade virtuosa, humana, movente e geográfica. Tal formação virtuosa e autônoma, baseada no governo de si, formação teórica sólida, é edificada na regular e sistemática apropriação e produção de co-

nhecimentos que contribui para formar leitores/escritores críticos da *palavramundo*⁴. (FREIRE, 1987; 1996; 2013).

Isto porque, o método da leitura imanente, antes de qualquer coisa, é uma forma de fazer do estudo (“*atividade humana sensível*”, “*trabalho de si, em si, por si e para si*”, o qual forma e, ao mesmo tempo, apresenta-se como uma possibilidade concreta, de “*cuidar de si*”) a pedra fundamental da formação humana, a partir do que há de mais concreto na vida de cada pessoa: a *formação de si*; Uma formação virtuosa e autônoma que se propõe a conquistar o governo de si e a formação teórica sólida e edificar-se na regular, metódica e sistemática apropriação de conhecimentos pelo estudo e pesquisa.

Para tanto, a *formação de si é uma das fundamentais categorias que estruturam o Método. A mesma é problematizada ao longo da obra elaborada pelo professor e pesquisador* *Ciro Bezerra*⁵. A Formação de si, na perspectiva de Bezerra (2019, p. 25) é o ser do próprio viver, da própria existência humana,

é imanente a todas as atividades que nos ocupamos e, portanto, aos diversos *modos de vida*. Ou seja, não há vida humana sem *o saber e o fazer*. E o saber está no fazer, e não em qualquer outro lugar. A leitura imanente é uma forma de viver no estudo e na pesquisa, de viver no fazer do saber, é uma das *técnicas de si* nomeada pelos gregos de *askesis*, exercício espiritual efetivo.

4 A *palavramundo* na perspectiva freireana é o que dá sentido na desvelação do real. Realidade contraditória e cindida em classes que precisa ser transformada, daí a função social da educação como aquela que transforma homens e mulheres, na condição de seres históricos e políticos, em sujeitos do conhecimento, capazes de transformar criticamente o mundo, mediado pela *palavramundo*, transfigurada em prática educativa pautada na autonomia do conhecimento, como modo de vida e forma de existir e resistir reinventando o mundo, transformando-se e transformando-o.

5 Para maior aprofundamento dos estudos e pesquisa desenvolvidas pelo autor verificar às seguintes obras: *Estudo e Virtude*; *Trabalho Pedagógico e Formação Humana: Crítica à Economia Política do Trabalho Pedagógico* e o livro *Professores Desacorrentados na Cé(lu)la de Aula*.

A intencionalidade deste método é ser uma forma sistemática de apropriação e produção de conhecimentos, possibilitando lapidar e aprimorar a percepção e os sentidos humanos, por meio do estudo, atividade humana sensível. Bezerra (2019) destaca que tal assertiva seria uma forma de viver com os outros no mundo, um modo de saberfazer (junto) e fazersaber (junto) a vida de todos nós. Este é, portanto, nas palavras do autor, “o fundamento ontológico da leitura imanente: a atividade de estudar feita com as mãos dos trabalhadores pedagógicos: os estudantes e professores, sendo os professores estudantes que envelhecem estudando” (BEZERRA, 2019, p. 36).

Os estudantes, na perspectiva da MLI, são os artesãos de si: dos seus corpos e almas. Tal tessitura é realizada com lápis, livros e cadernos, lendo e escrevendo. Lendo-os e escrevendo-os, visto que, na perspectiva do autor, ao ler: “leio-me; ao escrever: escrevo-me, no mundo vivendo com os outros” (FREIRE, 1996; BEZERRA, 2019, p. 36).

Ler e escrever são, portanto, atos vinculados ao mundo e ao corpo humano, o espírito está dentro do corpo. Eles conectam, simultaneamente, exterioridade e interioridade. É deste modo que Bezerra coloca neste brilhante método o *estudo* no epicentro do processo formativo, o qual se torna um ato de liberdade, na medida em que cada pessoa se dá como presente, como justo direito, como dádiva, a possibilidade de estudar, de se transformar. Transformação que nos permite, nas palavras do autor, “fazermos a leitura e a releitura do mundo, do cosmos e de nós mesmos; para fazermos a escrita e reescrita do mundo” (BEZERRA, 2019, p. 37). Isto é o sentido de ser das Letras e da Literatura, que se confunde com a vida propriamente dita. “É através das atividades de letrar e “literaturalizar” que fazemos e refazemos nossas vidas, em todos os sentidos, e com nossas próprias mãos, usando a tecnologia da

escrita e da leitura, realizando, deste modo, a nossa formação humana” (BEZERRA, 2019, p. 36).

No decorrer dos tópicos do texto buscaremos apresentar as contribuições da Leitura Imanente para formação intelectual e humana, além da estrutura metodológica de exposição do método. Por fim, nas considerações finais, discutiremos, brevemente, os obstáculos e limites do estudo, conseqüentemente da implantação do MLI na sociedade capitalista moderna. Sendo tal modelo societário um dos principais entraves para viver o *estudo* como modo de vida a partir da reafirmação da nossa condição humana que é viver em liberdade e plenitude, mas como nos desafia o grande educador Freire (1996, p. 54) que

“[...] mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo [e a nós mesmos], sei que os obstáculos não se eternizam.

É com a esperança movente freireana de que os obstáculos não são eternos e que vislumbramos a superação de todas as formas que deformam a nossa condição de viver a humanidade em liberdade, mediada pelo *estudo*.

1. O ESTUDO COMO MODO DE VIDA: O VIVER EM LIBERDADE

Bezerra (2009; 2019), sabiamente enfatiza que um dos trabalhos mais digno consiste em trabalhar em nós, por nós e para nós, com nossas próprias mãos e apoiados em toda sabedoria adquirida até o presente, como artesãos de nossas vidas, cuidando daquilo que é mais sublime no ser humano, a sua interioridade: alma, espiritualidade, consciência de si, inconsciente, reflexividade, emoções, sentimentos, campo dos sentidos e de percepções (tomando ciên-

cia-de-si-no-mundo, tornando-nos conscientes-de-si-no-mundo-vivendo-com-os-outros, mediatizados pelo conhecimento) (FREIRE, 1987; 1996).

Este importante momento, realiza-se no e pelo estudo. Ele consiste em ser um dos momentos mais sublimes e preciosos de nossas vivências e existências, vivendo em liberdade absoluta, sem subjugação alguma ao Estado e ao do Mercado. Sem subjugação podemos cultivar a ética das virtudes e a estética da existência. No estudo promovemos em nós mesmos uma *catarse* humana descomunal, aos fazemos de nossas vidas uma obra de arte, um poema letrado e literário de nós mesmos! Isto porque, destaca Bezerra (2019, p. 40), que o único trabalho, labor ou “atividade humana sensível”, inventado pelo ser humano, cujo produto é a própria humanidade, é o **estudo!** “Nele o ser humano se aprimora e aperfeiçoa-se a si mesmo”. O estudo é um tipo de trabalho bem específico, é “*trabalho de si, em si, por si e para si*”. Uma forma de nós mesmos operarmos nossos corpos, cuidarmos de nossas almas, purificarmos nossos espíritos. Estudo é terapia, modo de vida e harmonia, enfatizam os estoicos.

Bezerra (*ibidem*), reafirma de forma contundente que com o método da leitura imanente temos a oportunidade de fazermos das nossas vidas uma obra de arte com nossas próprias mãos pelo estudo e pela pesquisa, contra a ditadura das ocupações que mais fazem que banalizar a vida. Daí o desafio colocado pelo *método da leitura imanente*, que além de enriquecer as pessoas com a apropriação de conhecimento, afirma a *ética das virtudes*, a *estética da existência* e a *autonomia do sujeito*. Contudo, viver desse modo, no estudo e na pesquisa, impõe uma condição: reconstruir, pois os “ensinamentos da filosofia antiga, na modernidade, contra as agruras e ardis do capital. Isto é o que propõe a leitura imanente, porque o estudo também é uma forma de fazer política: mas *política humana, política de si*”(BEZERRA, 2019, p. 46), isto porque afinal, o MLI tem o

compromisso com a formação humana a partir da formação de si como ato político. Compreender e viver o estudo como um ato político de construção da liberdade humana é reconhecer que todo ato educativo é um ato político (FREIRE, 1996) comprometido com uma das tarefas mais significativas do trabalho educativo-crítico, que na visão de Freire (1996, p. 41) é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o/a professor/a ensaiam a experiência profunda de

Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador e realizador de sonhos, capaz de ter raiva por que capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. Assunção de nós mesmo não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu* (FREIRE, 1996, p. 41).

O que é latente, força motriz, ao assumir enquanto eu que se constrói em coletividade, e mobiliza, envolvente e impulsiona o MLI é a pesquisa. Pesquisa considerada como um método de estudo sistemático vividos regularmente, que contribuem para *formação de si como modo de vida, o cuidado de si, cuidado do corpo e da alma como “atividade humana sensível”*, uma forma de saberfazer e fazersaber viver a vida; é um modo de viver com os outros no mundo amistosamente; é o “*trabalho de si, em si, por si e para si*”, vivido como arte de saberviver e fazerviver a vida. Eles são caminhos que afirmam e criam as condições para exercermos o *governo de si* contra o *governo dos outros* (FOUCAULT, 2011).

O estudo e a pesquisa afirmam também, desde a invenção da escrita, a liberdade e a autonomia da vontade contra a servidão e a escravidão, a sujeição, a subserviência e a dominação dos outros sobre nós. Neste caminho, pavimentado pela *formação humana* e

a *formação de si*, o estudo e a pesquisa inventaram e reinventam civilizações e contribuem para resistirmos geohistoricamente às frequentes investidas das barbáries e perversões capitalistas (BEZERRA, 2019, p. 62).

O desafio posto pelo MLI está na arte de cuidar de nós mesmos e da nossa formação, o que nos impõe libertamo-nos do jugo dos padrões e do capital. Para Bezerra (2019, p. 65), “nós somos livres estudando, o estudo é nossa condição de liberdade”. Logo, lendo e estudando também somos capazes de sentir prazer. Em outros termos: somos livres estudando, lendo e escrevendo, sentindo o prazer de sermos livres, isto porque no

estudo nossos sonhos e imaginações criam asas e viajam nesse universo que toca o infinito de nossos sentidos e nossas latentes potencialidades humanas. No estudo, ouvimos a orquestra do universo, a sinfonia de seus sons. Vemos a pintura das cores e contemplamos os seus ritmos e tons”. Podemos nos exercitar espiritualmente. Agir sobre nós com alegria e paz no interior, conquistarmos nele a tranquilidade da alma que os estoicos, epicuristas, cínicos e socráticos tanto enfatizaram e insistiram em dizer em seus escritos filosóficos, porque tiveram a coragem de viver livres, sem peias, organizar modos e formas de *saberviver e fazerviver* a vida (BEZERRA, 2019, p. 65).

Para ainda nos inquietar, o autor nos inquire: o estudo libertar-nos de quê?

Da ignorância, da sujeição voluntária ao *governo dos outros*, e até da alienação dos sentidos, percepções, emoções, paixões e dos sentimentos humanos mais profundos à linguagem instituída, com seus regimes de verdade e ordem ou ordenamento de discursos da ordem. Na linguagem que assimilamos também impera hierarquia, dominação e segregação. A linguagem coloniza nossas mentes, cor-

pos e almas, conforma nossa espiritualidade, limita nossos pensamentos (BEZERRA, 2019, p. 67).

Portanto, é preciso desnaturalizar e politizar o ato de aprender a ler e escrever, por onde a colonização e conformação ocorrem. Essas categorias, conceitos e ideias, imanentes à *leitura imanente*, levam-nos a refletir e a fazer uma série de questionamentos: como estudamos? Quanto tempo de vida dedicamos a atividade intelectual? Por quê? Quais as consequências e/ou transformações na vida daqueles e daquelas que se dedicam a praticá-lo?

Por conseguinte, a proposta do *método de estudo da leitura imanente* sugere procedimentos que fazem do estudo um modo de vida singular. Isto significa que essa concepção está relacionada a um conjunto de ações pedagógicas e estrategicamente articuladas, que faz o estudo potencializar a vida humana e a formação de si referenciada na formação humana. Assim, o estudo transcende as atividades de sala de aula e não é vivido como obrigação e submissão às regras e normas escolares e universitárias, sobretudo, as defendidas pelas redes privadas e particulares de ensino.

O ato de estudar consiste em uma forma de vida singular. É diacrônico ou está em sintonia com o processo de formação crítico-reflexiva, com a apropriação de conhecimentos e enriquecimento do ser humano. A leitura imanente pretende, então, fortalecer a *formação de si, a política de si, o governo de si, o cuidado de si* como forma do sujeito ser ator da sua história com autonomia de pensar (FREIRE, 1996). A leitura imanente é um *exercício espiritual, atividade humana sensível* e desencadeia neste exercício e trabalho o processo de libertação intelectual e cultural. Ele promove a constituição e maturidade da interioridade humana: intelectual, simbólica e emocional e tem um caráter socializante.

Portanto, não é objetivo do *método* resolver os problemas e entaves da educação brasileira, sobretudo os relacionados à forma-

ção continuada de professores. Não tem esse poder. Não pode ser convertido em política governamental sem mudar radicalmente o governo do capital, com quem tensiona, mas tensionar as políticas do governo do capital para comprometer a *política de si*, de algum modo, com a *formação de si* referenciada na *formação humana*. O método é uma arma que se debate contra a alienação e o estranhamento de si no mundo, estando comprometido com a libertação de si e na construção do gênero humano liberto dos domínios do capital, do seu principal algoz: a personificação de formas sociais que moldam a personalidade e a personalidade à subserviência do governo dos outros (BEZERRA, 2019).

Portanto, os atores pedagógicos que se dispuserem a vivenciar os aplicativos deste *método*, confrontando as atividades alienantes e estranhadas que vigoram nas rotinas das atividades de seu cotidiano, terão como desafio político reconstruir geograficamente o seu modo de vida. Em outros termos, os atores pedagógicos terão que se empenhar na luta pela apropriação do território governado pelo capital e romper com as relações sociais capitalistas.

O estudo é mais que apropriação de conhecimentos, é um modo de vida, é um modo de cuidar de si e, simultaneamente, forjar a formação de si. Esse modo de vida está referenciado na busca e na conquista da autonomia intelectual autêntica e desalienada. A consequência é a *trans-formação* do ser na trajetória de vida, que ocorre com as pessoas estudiosas que se empenham em personificar a forma social *estudioso* e vivencia seus estudos no *método e teoria da leitura imanente*.

REFLEXÕES ACERCA DO MÉTODO DA LEITURA IMANENTE: FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O MLI propõe-se como método de estudo e pesquisa, pois mobiliza um conjunto de procedimentos articulados entre si e, simul-

taneamente, promove a autonomia intelectual dos estudiosos, determinados a vivenciá-lo de forma integral, paciente e persistente.

Reconstruído nos Grupos de Estudos e Pesquisas Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana e Milton Santos, durante a realização de projetos de pesquisa, ensino e extensão, cujas referências originais foram os escritos do filósofo Descartes (1973), do educador Paulo Freire (1987; 1996), do filósofo Sérgio Lessa (2011, 2014) e do geógrafo Sposito (2004), o *método de estudo da leitura imanente* ampliou-se magistralmente no decorrer de novas pesquisas realizadas entre 2011 e 2018 com a orientação do pesquisador e autor Ciro Bezerra, e que prosseguem desde então, com contribuições importantes de estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento, dentre os quais destacamos: Pierre Hadot, Bourdieu, Foucault, Sartre, Gramsci, Lukács, o geógrafo Milton Santos, além dos os críticos literários e as filosofias antigas, sobretudo, a socrática, estoica, epicurista e cínica. Filosofias que reconhecem as latentes potencialidades do estudo na conquista da sabedoria (BEZERRA, 2019).

Assim, as pesquisas realizadas pelos Grupos supracitados, desde então, esforçaram-se para demonstrar o comprometimento do estudo com a *formação de si* e o *cuidado de si*, formação e cuidado que contribuem para fortalecer o *governo de si* e a *autonomia*. Em vista dessas vivências, podemos afirmar que o estudo é uma *atividade humana sensível* fundamental, responsável por estruturar a *formação de si* referenciada na *formação humana*. Contudo, comprometidas em estudar, as pessoas veem-se obrigadas a reorganizar as suas vidas na cidade: a vida familiar, religiosa, convivência com amigos, o tempo dedicado ao lazer. Enfim, e mais importante ainda, o estudo exige reorganizar toda a vida que transcorre nas mais diversas ocupações e atividades.

Ele nos impõe o seguinte desafio: que atividades priorizar considerando que temos apenas uma vida breve? Que atividades banali-

zam e alienam nossas vidas e que atividades despertam as virtudes latentes em nossos corpos? O estudo exige um tempo socialmente necessário para a apropriação de conhecimentos. Por conseguinte, o estudo amplia nossos conhecimentos na formação de si. O estudo é ambivalente, esta é outra característica importante: envolve a exterioridade e revolve a interioridade humana.

O foco do *método* é a atividade intelectual desenvolvida pelo estudioso, que deixa de ser estudante para ser estudioso. Isto é, o estudo contínuo, regular e sistemático, que envolve leitura-e-escrita. Ele possibilita ao estudioso interpretar o que compreendeu; ou seja, interpretar a sua própria compreensão do texto estudado. Ato que possui uma complexidade bem maior do que interpretar a ideia de um autor. Trata-se da construção da *interpretação compreensiva*, um dos *momentos* propostos pelo *método* que o estudioso realiza em estudos bibliográficos ou revisões de literatura, após concluir os três primeiros momentos.

Este é o modo de estudo que o *MLI* propõe em seus *momentos* de decomposição, recomposição e composição de trabalhos acadêmicos (livros, teses, dissertações, monografias, artigos) e livros didáticos. *Momentos* que objetivam transformar o leitor (escritor em potencial) em escritor (quando conquistamos a autoria), processo que constitui o estudioso como uma forma social específica, como sujeito ativo e criativo na conquista de sua autonomia intelectual.

Paula Carlino, uma das importantes estudiosas que contribuiu com a formulação da teoria da *leitura imanente* nos estudos dos Grupos de Pesquisas, analisa assuntos relacionados à leitura/escrita

[...] com o objetivo de apropriar-se de qualquer conteúdo, os estudantes necessitam reconstruí-lo uma e outra vez, e a leitura e a escrita são ferramentas fundamentais nessa tarefa de assimilação e transformação do conhecimento. Portanto, os *alunos necessitam ler e escrever para participarem ati-*

vamente da apropriação de conhecimentos e aprender. (CARLINO, 2017, p. 31, grifos nossos).

Sobre este ponto de vista, enfatizamos que o *MLI* não é um procedimento que reduz a reflexão do estudioso a uma mera transcrição ou transposição das *ideias* principais do texto lido para o caderno. Ele sugere ao estudioso fazer um *diálogo crítico* e construir, a partir desse diálogo, o *mapa das unidades significativas e epistemológicas*, além de identificar e registrar as *questões norteadoras*, o que abre a possibilidade para o estudioso viver uma profunda interlocução com o escritor da obra.

É através do processo de decomposição, recomposição e composição do texto que o *método* possibilita ao leitor (escritor em potencial) identificar, registrar e discutir os conteúdos em estudo. Ao mesmo tempo ele possibilita que o leitor exercite a sua autoria enquanto desenvolve a sua autonomia intelectual.

Na verdade, na execução dos quatro *momentos do método da leitura imanente*, o estudioso reelabora o texto que está sendo trabalhado e compõe um novo texto de sua autoria. Este novo texto é composto por suas próprias análises críticas, aferições intuitivas e comentários críticos. São nessas atividades que brotam as suas contribuições intelectuais efetivas que podem ser vivenciada na formação inicial e continuada de professores e estudantes. Como resultado deste processo, tem-se um novo texto reconstruído de um texto estudado e examinado profundamente, por uma espécie de micro-leitura, leitura molecular, um texto do texto, interpretado a partir da compreensão de suas unidades significativas e epistemológicas e das questões norteadoras que os autores se propõem a responder.

1.1 Momentos do Método da Leitura Imanente

O *MLI* é constituído por *momentos*. Este termo está relacionado à *teoria do planejamento estratégico situacional* desenvolvida por Carlos

Matus (1993, p. 297), na qual o termo *momento* é concebido como “*uma conjuntura que passa por um processo contínuo*”. Este termo foi formulado para superar a ideia de etapa e/ou fase, pois, ao vocábulo *momento*, segundo Matus (1993), confere uma visão dinâmica do processo social e institucional. Com relação ao *MLI*, o vocábulo *momento* confere uma visão dinâmica ao estudo se este for compreendido como processo de exercitar a atividade intelectual na pertinente articulação de seus quatro momentos e de forma entrelaçadas no percurso de todo o processo.

Todos os momentos desse método, vistos até agora, transitam nas pesquisas e estudos bibliográficos, de forma simultânea e diacrônica. Ratificando o conceito da categoria *momento* formulada por Matus, que indica uma “conjuntura que passa simultaneamente por um processo contínuo”, esses *momentos* do método da leitura imanente articulam-se e constroem ciclos recorrentes, que se fortalecem mutuamente, no exercício espiritual do estudo. Conforme Matus (1993) postula:

Nenhum momento é necessariamente anterior ao outro. Nenhum momento fecha ou termina o processo encadeado. Nenhum momento começa ou termina num tempo preciso. Nenhum momento fica definitivamente para trás nem se esgota numa só instância; ele volta a se repetir, para dominar transitoriamente várias vezes mais, no futuro (MATUS, 1993, p. 297).

Esses momentos, como o estudo em si, são *atividades humanas sensíveis*, basilares para a conquista da autoria do estudioso, na reinvenção de si como pessoa, que se propõem interpretar o que se compreende de um texto estudado com método e presteza.

Portanto, são nos quatro *momentos do método da leitura imanente*, vividos sincronicamente, que o estudioso edifica a sua autoria e

autonomia intelectual. Assim, o *MLI* está estruturado em quatro *momentos* abaixo descritos:

✓ Diálogo crítico	✓ Mapas das unidades significativas, epistemológicas e das questões norteadoras	✓ Diário etnográfico	✓ Intepretação compreensiva
--------------------------	--	-----------------------------	------------------------------------

O *diálogo crítico* é o *momento* que possibilita o estudioso se familiarizar com os conhecimentos, linguagens e traços estilísticos literários que o escritor e/ou autor socializa em sua obra. Como acontece essa familiarização? Com registro de uma leitura textual acurada e rigorosa. Nesta leitura/escrita molecular, o estudioso exercita a liberdade de conversar criticamente com o/a escritor/a a partir do seu trabalho acadêmico ou livro didático. Para isso, se questiona, interroga, critica, analisa e avalia os argumentos e as concepções que o escritor apresenta, além de ser importante o estudioso identificar as *questões norteadoras* imanentes ao texto estudado. Tudo isso é realizado através de registros que exercitam o estudioso, inevitavelmente, à produção de outro texto de autoria própria.

A realização do diálogo crítico ocorre com os registros e as anotações dos questionamentos, as críticas e as reflexões textuais que vão surgindo durante a leitura. No processo, os *conceitos e ideias acerca das categorias* trabalhadas pelo autor são transcritas, comentadas, negadas, recompostas, reconstruídas, criticadas e ampliadas pelo estudioso (escritor em potencial). Trata-se de um diálogo redigido, que a partir da leitura/escrita molecular de um texto específico, escreve-se outro.

Notemos que o *método da leitura imanente*, desde o diálogo crítico, impõe a curiosidade como um elemento essencial para apropriação do conhecimento, desde o seu primeiro momento, já exige dos estudiosos que façam a leitura/escrita molecular do texto e não

apenas uma leitura superficial. Tal curiosidade da leitura imanente compartilha com Freire (1996, p. 32) que a curiosidade como sinônimo de criticidade é sempre

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.

Desta forma, o estudioso é obrigado a operar uma dinâmica encadeada de reflexões textuais profundas desde o momento que inicia a leitura/escrita. A *leitura/escrita imanente* exige que o estudioso se predisponha a ler/escrever/reler/reescrever criticamente, quantas vezes for necessário, e desde o primeiro instante em que inicia seus estudos. O estudo exige a concentração e atenção no que se está estudando, além da inquietude e curiosidade frente ao que se está lendo. É deste modo que a leitura imanente possibilita ao estudioso adquirir familiaridade com a linguagem textual, com o vocabulário, o ritmo e o estilo do escritor. E, assim, continuamente, uma intimidade com a literatura acadêmica dos mais diversos campos de conhecimento.

O *método* admite que durante o *diálogo crítico* o estudioso construa os *mapas das unidades significativas, epistemológicas e das questões norteadoras*. Eles serão organizados e sistematicamente registrados pelo estudioso em uma folha de papel específica. A elaboração do *mapa das unidades significativas, epistemológicas e das questões norteadoras*, juntamente com o registro das palavras desconhecidas, contribuem para a constituição e o enriquecimento da memória, justamente pela decorrência da assimilação de novas linguagens referenciadas no mundo. Como se vê, a leitura imanente dispõe de mecanis-

mos dinâmicos de estudo para captar os elementos basilares da composição textual dos trabalhos acadêmicos e livros didáticos, que possibilitam a compreensão profunda das diversas ciências, sendo as unidades significativas constituídas por unidades textuais ainda mais elementares: *Categorias, Conceitos, Ideias* e as *Palavras desconhecidas*.

Neste mesmo processo de reelaboração e reconstrução de conhecimentos, manifestam-se no estudioso os sentimentos, as imagens, ideias, intuições, sensações e impressões, que, geralmente, são negligenciados e/ou desconsiderados como momentos próprios do estudo, embora estejam sempre presentes. Segundo Bezerra (2019, p. 90), “*o estudioso não consegue manter-se indiferente e frio, durante o ato da leitura/escrita*”. As palavras, o texto como totalidade de sentidos, despertam sentimentos da interioridade humana. O trabalho pedagógico, ele mesmo, é uma atividade sensível e sensibilizadora.

O *método da leitura imanente* com o objetivo de evidenciar a existência das manifestações imateriais e humanamente sensíveis, que ocorrem na interioridade do estudioso, despertada pela *leitura imanente* durante o ato da leitura/escrita, sugere que se construa um *diário* denominado *diário etnográfico*, para registrar e refletir sobre esse fenômeno sensível, psicológico e sublime provocado pelo estudo.

Trata-se de mais um *momento* deste *método de estudo* e visa comprovar que há uma interioridade psíquico-pedagógica em silêncio e que integra e deve ser encarada como constitutiva do processo de estudo e pesquisa, apesar de muitas vezes serem ocultas, camufladas e imperceptíveis aos sentidos humanos, recorrentes em leitores passivos, que estudam de forma assistemática e arbitrária, sem regularidade e método. A interioridade psíquico-pedagógica não é dada imediatamente aos sentidos, mas está presente no processo de apropriação do conhecimento. Conhecer-la é conhecer-se como estudioso e ter a possibilidade de trabalhar esta interioridade

conscientemente, no *diário etnográfico*. Este momento vivido como a escrita de si do estudioso abre-se ao conhecimento de si no estudo, e, por ser crítico, possibilita ao estudioso reconhecer seus limites intelectuais e trabalhar para superá-los. A escrita no *diário etnográfico* e os conhecimentos registrados neste momento devem ser compreendidos como *a escrita de si e o conhecimento de si* do estudioso.

A ideia do termo “*diário*” remete justamente ao que fazemos em qualquer diário de uso pessoal: registrar informações relacionadas às intuições, sentimentos, ideias, pensamentos, *insights* e emoções. Neste caso, sentimentos e emoções que constituem uma interioridade despertada, provocada e afluída pelas atividades intelectuais. São pensamentos, ideias e *insights* que revelam processos que ocorrem com o estudante e que transformam seu modo e trajetória de vida, porque transformam seu *ethos* e seu *habitus*, suas *disposições subjetivas*, sua *cultura*, seu ser no mundo, vivendo com os outros. Esta transformação ou trans-figuração de si, de simples leitor em estudioso rigoroso, manifesta-se suavemente no ato da leitura/escrita, nos *momentos* de compreensão e apropriação de conhecimentos, ou até mesmo quando nos esforçamos para entender os conteúdos socializados pelo escritor.

O *diário etnográfico* é, pois, o momento em que o estudioso reflete sobre suas ocupações cotidianas na vida: sobre suas atividades realizadas e sobre seus pensamentos; faz autoanálise dos sentimentos e sensações gerados pelas atividades e pergunta-se: quais as consequências e implicações dessas atividades sobre a minha vida? Em que elas contribuem para o que desejo ser? Quais os efeitos dessas atividades sobre os objetivos que quero conquistar? Em que e como retardam ou aceleram a realização do meu projeto de vida? Em que afetam o controle que tenho sobre mim, minha vida, meu projeto e a trajetória da minha existência? São questões que procuram evidenciar as características manifestas no próprio ser de qualquer pessoa ao longo do estudo, e estão sincrônica e

diacronicamente vinculadas ao dinamismo realizado no *diálogo crítico* e no *mapa das unidades significativas e epistemológicas*. Trata-se de uma autoanálise relacionada aos sentimentos que surgem durante a realização desses *momentos*.

Assim, a construção do *diário etnográfico* possibilita que o estudioso/pesquisador, converse consigo, na intimidade do estudo e pesquisa, e pense em si com base nas impressões subjetivas, que emergem durante o estudo. São ações que permitem a tomada de consciência provocada durante o estudo, as quais viabilizam a construção do *diálogo crítico* e da *interpretação compreensiva*. Este é mais um dos *momentos do método da leitura imanente*.

Os *momentos do método da leitura imanente* estão voltados a potencializar a autonomia intelectual dos estudiosos, autonomia conquistada nas atividades de leitura e, especialmente, escrita, de modo contínuo, regular e sistemático.

Cada momento da leitura imanente é estratégico; *é um conjunto de ações propositivas e articuladas* entre si. Eles fazem avançar pouco a pouco a conquista da autonomia intelectual, conquista desenvolvida no trabalho intelectual de cada momento, sendo registrado, em laudas separadas, todo o processo que transforma o leitor em escritor, e, concomitantemente, a conquistar a autonomia intelectual e a conquista de sua autoria.

O último *momento* proposto pelo *método da leitura imanente* é a *interpretação compreensiva*. Este corresponde a um processo de autoavaliação de todos os procedimentos utilizados no estudo bibliográfico pela leitura imanente. Permite ao estudioso verificar, questionar e autoanalisar o que conseguiu apreender. Pressupõe-se que, quando o texto lido não é trabalhado e estudado com o rigor e a dedicação necessários, não há a mínima condição intelectual de realizar a *interpretação compreensiva*.

A *interpretação compreensiva* é materializada em um texto de autoria das mais diferentes formas de estudiosos: estudantes, pro-

fessores e pesquisadores, entre outros, pronto para ser lapidado e transformado em artigo, capítulos de dissertações, teses e livros ou simplesmente em um texto mais elaborado. Este é, portanto, um momento sublime e decisivo da *leitura imanente*. Nele nos qualificamos como escritor quando desenvolvemos *habitus* literários e disposições subjetivas, necessários à escrita. Esse é o feito e culminância do *método* da *leitura imanente*: transformar os estudantes, professores, pesquisadores estudiosos em escritores, sem nunca esquecer a ternura, a amorosidade e a amizade latente e em potencial em cada ato de estudo e pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitos os entraves que dificultam o lançar-se no processo de *estudo*. Em razão disso, o MLI nos convida a lutar sempre e com furor contra os empecilhos que se erguem contra esta dedicação. É reconhecido que um dos grandes obstáculos que os atores pedagógicos encontram para se dedicarem totalmente aos estudos, como modo de vida, está no seio do sistema capitalista, em que tal direito é garantido apenas para as elites, visto que o sistema de dominação capitalista só garante esse caminho aos proprietários dos meios de produção. Os trabalhadores assalariados são meros esteios proprietários, sendo a eles negado o direito e a liberdade de estudar e pesquisar como modo de vida.

Deste modo, o ato de *estudo* é um ato revolucionário, por afirmar o governo de si, vivendo e compartilhando os saberes e conhecimentos com os outros no mundo, e contra os governos que nos governam sem nosso consentimento.

O estudo, é, portanto, um ato político. Mas não no sentido liberal ou neoliberal. O estudo promove a política de si. Ele disputa com outras atividades exigidas pela cidade, família, trabalho e amigos o tempo-espaço de vida, nos lugares onde a vida flui e

transcorre. O estudo exige, desta forma, o direito e a liberdade de ser exercido plenamente, da reterritorialização do vocabulário e das linguagens que ocupam nossas mentes sem a nossa permissão, repovoar de sentidos novos os pensamentos. O estudo, deste modo, portanto, promove a autonomia intelectual e a libertação cultural. E é por esse fato que a ele se impõe infinitos obstáculos, que se dificulta o exercício efetivo de estudar aos atores pedagógicos, seja em qualquer etapa de formação, seja ela inicial ou continuada. Ainda que esta seja a regra, resistir e revolucionar-se no estudo, como ato emancipatório é o maior desafio do MLI.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Ciro. **Estudo e Virtude**. Formação de si no mundo com os outros e as contradições na educação brasileira. Maceió: Grafmarques, 2019.

BEZERRA, Ciro. **Sociologia do trabalho pedagógico e formação humana**. Maceió: Grafmarques, 2019.

BEZERRA, Ciro. **Conhecimento, riqueza e política**. Maceió: EDUFAL, 2009.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1973.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

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

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade: o governo de si II**: Curso dado no Collège de France (1983/1984). São Paulo: Martins Fontes, 2011.

LESSA, S. Ortodoxia e Leitura Imanente. In: **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 09-21.

LESSA, S. **O revolucionário e o estudo**: Por que não estudamos? São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MATUS, C. *Política, Planejamento e Governo*. Brasília: IPEA. TOMO II, PARTE III, p.297 – (Série IPEA; 143). 1993.

SILVEIRA, T. OLIVEIRA, M.M. et al. La formación docente en el programa institucional de becas de iniciación a la docencia (pibid). **Revista Calidad en la Educación**, (49), 234-264. 2018. Disponível em: <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/581> Acesso: 12/09/2020.

SILVEIRA, T. OLIVEIRA, M.M. et al. **A metodologia interativa na avaliação do programa de iniciação à docência em um sub-projeto de química**. X CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS. Disponível em:. Acesso: 12/09/2020.

SPOSITO, E. S. Elementos do método. *In*: **Geografia e filosofia**: Contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: UNESP, 2004.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DA PRÁTICA

Maria Inéz Oliveira Araújo¹

Mônica Andrade Modesto²

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada no cenário brasileiro ainda é um entrave para o campo educacional, pois, apesar de prevista pelo Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), ela não é assegurada aos docentes de maneira efetiva. De acordo com Gatti e Barreto (2009), os principais impasses para a promoção da formação continuada no Brasil circundam em torno da característica compensatória que a formação de professores em serviço tem, assumindo o caráter de preenchimento de lacunas deixadas pela formação inicial e enfocando a capacitação e o aperfeiçoamento dos docentes que não são capazes de promover transformações significativas nas práticas pedagógicas desenvolvidas posteriormente à realização desse tipo de formação; da desvalorização profissional da carreira docente, o que desmotiva a busca por formação continuada, e da sobrecarga de trabalho demandada aos professores, impedindo-os de ter o tempo necessário para se dedicarem à continuidade de suas formações. Além disso, outro fator elencado pelas autoras diz respeito à conceituação do que se

1 Profa.Dra. Professora da Universidade Federal de Sergipe. inez@ufs.br

2 Profa.Dra. Professora da Universidade Federal de Sergipe.
monicamodesto@academico.ufs.br

entende por formação continuada, que, inadequadamente, se cristalizou como a realização de cursos do tipo “efeito cascata” – em que grupos de professores são capacitados pelo Estado para que se tornem multiplicadores formativos em seus espaços de trabalho.

No entanto, compreender a formação continuada docente requer a reflexão de que se formar está para além da realização de cursos, sendo essa percepção, inclusive, alinhada à lógica neoliberalista aplicada ao mercado de trabalho no sistema capitalista, em que se exige do profissional constante atualização formativa para aumento da produtividade e atendimento às exigências impostas pelos empregadores, perpetuando, assim, o *status quo* aparelhado pelo sistema educativo (SACRISTÁN, 1990). À luz do pensamento freiriano, esse modelo de formação circunda em torno de três palavras-chave que desvelam a dominação e manutenção da ordem hegemônica: opressão, dependência e marginalização. Com isso, cristaliza-se um circuito dominante que, historicamente, engendrou-se na visão de mundo dos trabalhadores, inclusive, dos educadores em que “a subordinação à consciência do senhor” é naturalizada a ponto de a práxis dos oprimidos ser solidária aos opressores – que se aproveitam das circunstâncias para torná-los dependentes da exploração e marginalizados face à classe dominante – por falta de tomada de consciência e de humanização (FREIRE, 2016, p. 103).

Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009) apontam a necessidade urgente de se repensar esse conceito formativo, a fim de superar essa lógica reducionista arraigada na educação brasileira. Para elas, a formação continuada deve ser entendida como um exercício ligado à identidade profissional dos professores, juntamente com propostas centradas na potencialidade de “autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções” (GATTI; BAR-

RETO, 2009, p. 202), constituindo um paradigma que tem como cerne o protagonismo docente.

Essa necessidade já vinha sendo problematizada por Freire (1996) quando questionou a formação docente acerca do caráter ético nela empregado, uma vez que, para o autor, devido à subordinação formativa ao *status quo*, faltava aos educadores a responsabilidade com a ética universal do ser humano e com a vocação ontológica para o *ser mais* que é mais que um ser no mundo porque um ser humano, ao assumir-se ético e constituir-se como ser histórico e social, torna-se uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Nas palavras dele: “Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (p. 18).

Essa mesma compreensão limitada e reducionista acerca da formação docente é identificada quando se trata das proposições relacionadas à educação ambiental. Segundo Mota (2017), a busca por formação continuada em educação ambiental é marcada pela procura por “receitas” para o desenvolvimento de ações metodológicas, haja vista o fato de que muitos docentes não tiveram acesso a discussões ambientais durante a formação inicial, pois a inclusão dessas discussões nos cursos de graduação é bastante recente, uma vez que a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA – Lei 9.795/99) foi promulgada em 1999, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), que orientam quanto à abordagem curricular em todos os níveis e modalidades de ensino, foram publicadas somente em 2012. Logo, as lacunas deixadas pela formação inicial, sentida pelos docentes em suas práticas pedagógicas, os levam a buscar saídas rápidas para sua superação, corroborando, desse modo, o paradigma formativo reducionista mencionado por Gatti e Barreto (2009) e por Freire (1996).

Para Carvalho (2001), a procura por manuais pedagógicos e metodológicos contribui para a mercantilização da educação ambiental, que passa a ser objeto de proposições formativas aligeiradas, reducionistas e fundadas na tendência conservadora, oferecidas por meio de cursos de aperfeiçoamento, de especialização *Lato sensu* e até *Stricto sensu*. Com a promessa de certificação capaz de superar as lacunas da formação inicial e de preparar os docentes para a prática pedagógica, tais propostas não propiciam discussões sobre a complexidade que envolve a problemática socioambiental e nem versam sobre a criticidade da educação ambiental, resultando, dessa maneira, em práticas educativas tomadas como “receitas”, pautadas em tecnicismos modeladores e reificadoras do senso comum e da compreensão ingênua acerca do ambiente e dos problemas socioambientais.

Sob a égide da epistemologia da prática, a formação continuada ocorre de diversas formas, desde haja reflexão crítica sobre a relação entre teoria e prática, visto que, conforme argumenta Freire (1996, p. 22), a falta de reflexividade pode tornar a teoria em “blábláblá” e prática em “ativismo”. Assim, para que haja uma formação crítica, não é necessária a obrigatoriedade de conclusão de cursos, pois, antes de tudo, a formação continuada é um compromisso assumido pelo docente consigo mesmo e, como tal, um compromisso com a reflexividade do circuito ação«reflexão»ação, o qual, por sua vez, culmina na efetivação de práticas educativas que alcançam a práxis pedagógica (ZEICHNER, 2008). Desse modo, a formação continuada docente materializa-se tanto por intermédio de atividades desenvolvidas na modalidade formal (cursos, palestras, seminários, oficinas) quanto em atividades inscritas na modalidade não formal, posto que é a intencionalidade com a qual a ação é acolhida pelo docente que vai contribuir para que a formação se dê cotidianamente (CASTRO, 2001) e se reverbere em práxis.

Esse mesmo princípio aplica-se à formação continuada no âmbito da educação ambiental. Em conformidade com Loureiro (2006, 2013) e com Guimarães (2012), é preciso que a formação de educadores ambientais ultrapasse o tecnicismo presente nas propostas voltadas para o desenvolvimento de competências pedagógicas e vislumbre a mobilização de compromissos sociais e políticos engajados com o enfrentamento da problemática socioambiental e com a transformação do *status quo* que é causador dela, avançando rumo à (re)construção de uma sociedade sustentável, promovendo a práxis. Remetendo ao pensamento freiriano, tal formação precisa perpassar pela compreensão do que vem a ser a ação dialógica, uma teoria de ação libertadora que vislumbra, a partir da co-laboração, união, organização e síntese cultural, que “a denúncia do ‘regime que segrega a injustiça e engendra a miséria’ seja feita *com* suas vítimas a fim de buscar a libertação dos homens em co-laboração com eles” (FREIRE, 2005, p. 234, grifo do autor), tornando este um pressuposto e uma dimensão da educação e da formação ambiental.

Diante desse preâmbulo, o objetivo deste escrito consiste em compreender os desafios e as possibilidades para a promoção da práxis relacionados à formação docente continuada na seara da educação ambiental, tomando como objeto de estudo duas propostas ofertadas pela Universidade Federal de Sergipe: o curso de Especialização em Educação Ambiental (*Lato sensu*) e o curso de Mestrado Profissional em Ciências Ambientais (*Stricto sensu*).

Para tanto, foram adotados como procedimentos metodológicos a análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos mencionados e a análise discursiva de egressos de ambos os cursos. Os discursos analisados foram provenientes da realização de entrevistas estruturadas realizadas com a amostra composta por oito professores da Educação Básica que concluíram a Especialização em Educação Ambiental ou o Mestrado Profissional em Ciências

Ambientais, sendo quatro entrevistados para cada curso. Os sujeitos da pesquisa foram identificados como E1, E2, E3, E4 para os egressos do curso de Especialização e E5, E6, E7, E8 para os egressos do Mestrado. Os dados foram analisados à luz da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

O texto encontra-se organizado em três partes. Na primeira, discutimos sobre a formação continuada no âmbito da educação ambiental e sua implicação para a práxis. Em seguida, analisamos os cursos supracitados e, por fim, destacamos os desafios e as possibilidades existentes em tais cursos para a práxis pedagógica sergipana.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRÁXIS: UM MOVIMENTO EM ESPIRAL

Gatti e Barreto (2009) ressaltam a necessidade de se repensar a definição de formação continuada docente a partir da ressignificação paradigmática do que significa formar-se. Para Morin (1996), um paradigma é o elemento mais poderoso existente no campo da construção do conhecimento porque representa a conjunção ou a disjunção de teorias, pensamentos e explicações compartilhados por um determinado grupo de pessoas que exerce poder e dominação sobre o conhecimento e sua produção e, por conseguinte, sobre a sociedade, que se modifica a partir de seus efeitos sobre os *modus vivendi* e *operandi* dos sujeitos. Historicamente, o paradigma moderno – considerado pelo autor como simplificador e fragmentador – constituiu-se a partir do princípio da hiperespecialização, o qual fomenta uma visão de mundo disjuntiva e reducionista que impede a compreensão da complexidade da realidade à medida que centra a produção do conhecimento no universo científico-técnico-burocrático do objeto estudado, desconsiderando a relação transdisciplinar que ele tem em seu contexto real.

Mediante o paradigma simplificador-fragmentador, a formação é marcada por uma “visão conservadora do pensamento newtoniano-cartesiano que, além da fragmentação do conhecimento, propõe uma visão reducionista do universo, de cegueira cognitiva, de linearidade e verdades absolutas, entre outras atitudes conservadoras” (BEHRENS, 2014, p. 397), visão essa que se estende também para o campo da docência, que, ancorada no tecnicismo, se centraliza na racionalidade instrumental do ensino, valorizando o uso das tecnologias pedagógicas em detrimento da relação professor-aluno, a qual é reduzida à hierarquização do primeiro sobre o segundo. Nesse contexto, a formação continuada é, então, entendida como atualização e aperfeiçoamento para otimização e instrumentalização do ensino.

Ainda nesse contexto e recorrendo a Freire (1996), é possível refletir como a formação demarcada pelo paradigma simplificador-fragmentador, ao valorizar preceitos técnicos-profissionais e desconsiderar a dimensão humana do ser, é capaz de solapar a ética universal do ser humano em detrimento de uma ética pequena e mercadológica que visa somente o lucro proveniente do avanço científico e tecnológico, levando milhares de pessoas à situação de desesperança, desesperação e morte em vida por meio de discursos ideológicos que ameaçam “*anestésiar* a mente, confundir a curiosidade e *distorcer* a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos” (p. 132, grifos do autor).

Morin (2008) argumenta que é necessário promover uma reforma de pensamento que enfrente e supere o paradigma simplificador no sentido de compreender o mundo e a construção do conhecimento a partir da compreensão das relações e interdependências intrínsecas a todos os aspectos que perfazem os fenômenos emergentes no mundo social, reconhecendo as singularidades, originalidades e historicidades dos contextos nos e dos quais emergem. Essa nova forma de conceber o mundo representa uma

ressignificação paradigmática, denominada pelo estudioso como Complexidade, e ele explicita que

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando os elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2000, p. 38).

Nessa perspectiva, um paradigma baseado pela Complexidade concebe o mundo de forma sistêmica e questionadora das verdades estabelecidas pelo paradigma simplificador-fragmentador por entender que o ambiente e todas as formas de vida coexistem e se inter-relacionam em um sistema no qual o todo e as partes significam-se e são significados perante as incertezas e a multidimensionalidade do pensamento e dos fenômenos que circundam o ser humano e o ambiente.

À luz do pensamento freiriano, a categoria Complexidade transcorre através da transcendentalidade, isto é, da consciência histórica e coletiva estruturada de forma dialógica com vistas a suscitar a vocação ontológica da humanização e do *ser mais* que, por meio de uma práxis centrada no do circuito ação $\leftarrow \rightarrow$ reflexão $\leftarrow \rightarrow$ ação torna-se capaz de promover enfrentamento ao circuito hegemônico e dominante alicerçado na opressão, dependência e marginalização, reverberando-se em compromisso político com a educação com a transformação da sociedade (FREIRE, 2016).

Na formação docente, a Complexidade é reverberada por meio da transdisciplinaridade, que diz respeito à integração e inter-relação dos componentes que compõem um processo formativo em

uma perspectiva fundada na busca pela visão de mundo complexa. Segundo Behrens (2014, p. 398), “trata-se de uma interação de disciplinas que vai além da interdisciplinaridade, pois propõe uma interconexão de vários sistemas interdisciplinares num contexto mais amplo e geral”. Assim, a formação não é um processo finito, mas contínuo, na medida em que, independentemente do conhecimento adquirido, não estamos jamais formados em completude, visto que, através de um processo formativo, podemos compreender o mundo presente, porém o futuro se desvela como uma incerteza que necessita de novas compreensões, ao tempo em que vai se aproximando e se transformando em tempo atual.

No que concerne à formação continuada em educação ambiental, a Complexidade permite compreendê-la como um processo educativo crítico que refuta os princípios reducionistas disseminados pelas tendências conservacionista e pragmática da educação ambiental, as quais preconizam a concepção do ambiente de maneira romântica e ecologista e enfatizam práticas educativas focadas “em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudística e normativa” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 29), que, conforme continuam os autores, são incapazes de superar “o paradigma hegemônico que tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo-os à condição de causadores da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social”.

Ao refutar esses princípios, a tendência crítica possibilita a percepção de que a formação docente deve ser permeada pela racionalidade ambiental e não somente pela racionalidade científica, pois os saberes que fazem parte do ambiente e de nossa vivência nesse ambiente são constituídos em inter-relações que não cabem em “gavetas disciplinares” dada a pluralidade dimensional que as perpassa (LEFF, 2011). Nas palavras de Loureiro, trata-se de

Uma racionalidade que estabelece o diálogo entre a ideia e o real objetivo, sendo teórica, prática, crítica à realidade e ao seu próprio movimento que é parte dessa mesma realidade. De uma racionalidade aberta que nega a racionalização fechada do mundo por desconsiderar tudo aquilo que não cabe em seu modelo hermético e objetivo. De uma racionalidade ambiental que produz conhecimento dinâmico, metodologicamente construído por meio de permanentes interrogações sobre o mundo, a sociedade, a espécie e o próprio conhecimento (2006, p. 93).

Desse modo, a formação continuada em educação ambiental inscreve-se na teoria da ação dialógica (FREIRE, 2005) e no “tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2005, p. 13), orientado por uma compreensão sistêmica do mundo, objetivado pela superação da compreensão disciplinarizada e fragmentada da educação ambiental e materializado por ações pedagógicas e atitudes capazes de promover enfrentamento e transformação da problemática socioambiental e da realidade, culminando em pensares e fazeres pedagógicos reflexivos, interconectados com o ambiente e mobilizados a promover a transformação socioambiental (ARAÚJO, 2008), desdobrando-se em práxis pedagógica.

Conforme define Benincá (2011), a práxis pedagógica é um movimento dialético entre teoria e prática no espaço educacional que evoca uma intencionalidade pedagógica alicerçada no compromisso com a emancipação e a transformação sociais e embasada pelo salto da visão de mundo ingênua para a visão de mundo crítica. Nesse contexto, a aproximação entre práxis e Complexidade ocorre diante da “complexidade do mundo”, que desinstala o conhecimento da racionalidade instrumental e requer o exercício de aprender a aprender os saberes presentes no ambiente (LEFF,

2002), o que só se torna possível através da reflexão cotidiana sobre a ação.

Para Vázquez (2011), a práxis ultrapassa a condição de teoria, sendo uma prática orientada pelo pensamento crítico que é capaz de transformar a realidade e o conhecimento que se tem acerca dela, e é por esse motivo que a ação docente, quando imbuída de criticidade e intencionalidade revolucionárias da sociedade, ultrapassa a condição de prática, concretizando-se em práxis pedagógica, pois, quando não o é dessa forma, se constitui como “uma práxis de segunda mão que não produz uma nova realidade; não provoca uma mudança qualitativa na realidade presente. [...] Não faz emergir uma nova realidade humana, e nisso reside sua limitação e sua inferioridade”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 277).

No pensamento freiriano, a práxis pedagógica é entendida como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2005, p. 38), implicando, assim, *quefazer*es pedagógicos pautados na condição humana, na liberdade, na esperança, na autonomia, no amor, no diálogo e, sobretudo, na união desses elementos em prol da intervenção do e no mundo.

À vista disso, a formação continuada docente e em educação ambiental necessita ser um processo formativo da dimensão do ser pautado pela conscientização (FREIRE, 1996; 2016) e que deve estar para além da realização de cursos, sendo, portanto, ampliado à sincronia entre ação e teoria presentes nas práticas educativas inscritas no contexto multidimensional que estrutura a sociedade e o ambiente em que estão inseridas, conformando-se na elaboração e reelaboração dos sentidos e significados do processo de formação profissional (NÓVOA, 1995).

Gatti e Barreto (2009) corroboram esse pressuposto quando argumentam que é preciso reconceitualizar a formação continuada e, outrossim, superar os desafios que pairam sobre a falta de sinto-

nia entre as necessidades da realidade e os contextos dos quais advêm os professores; a verticalização na tomada de decisões quanto à proposta formativa; a falta de acompanhamento e apoio sistemáticos das práticas pedagógicas após a formação continuada em serviço; a descontinuidade das políticas educacionais formativas e um melhor cumprimento da legislação educacional brasileira. Mediante esses desafios, a formação continuada fomentadora da práxis pedagógica torna-se uma quimera inscrita em documentos e distanciada da realidade.

No âmbito da educação ambiental, além desses desafios apontados por Nóvoa (1995) e por Gatti e Barreto (2009), há os desafios de se pensar propostas formativas realmente críticas e eficientes que enfoquem a formação do *ser mais* (FREIRE, 2016); que ultrapassem a “visão de mundo cartesiano-newtoniana, uma vez que concebe o mundo de forma dicotomizada, assim representada: o sujeito/objeto, a filosofia/ciência, o sentimento/razão, a essência/existência” (LOBINO, 2013, p. 104) e que levem em consideração, ainda conforme a autora, “o redimensionamento das relações espaço-temporais do homem na natureza e na sociedade”.

Quando a formação continuada em educação ambiental acontece em conformidade com os preceitos aqui mencionados, ela reverbera na realidade em ações docentes mobilizadoras de enfrentamento à problemática socioambiental por intermédio de reflexões e práxis pedagógicas emancipadoras e transformadoras, contribuindo para a superação do paradigma simplificador-fragmentador, para a transformação ambiental e para a formação ambiental docente em um movimento em espiral infinito, tornando-se um instrumento para a promoção de justiça social e para a oportunização do circuito ação \leftrightarrow reflexão \leftrightarrow ação no cotidiano escolar.

3. FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO SERGIPANO

A formação continuada em educação ambiental no cenário sergipano é marcada pela oferta de cursos de aperfeiçoamento desenvolvidos pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) em parceria com as redes de ensino estadual e municipal; de cursos de Especialização *Lato sensu* ofertados, em larga escala, por instituições de Ensino Superior privadas e, em menor escala, pela Universidade Federal de Sergipe em parceria com o Centro de Educação Superior à Distância (CESAD), consolidado pelo programa Universidade Aberta do Brasil (UAB); e de cursos de Pós-Graduação *Stricto sensu* em nível de Mestrado e Doutorado, destacando-se os Programas de Educação e Ciências Ambientais, que, explicitamente, estabelecem como linhas de pesquisa a formação de educadores com foco na educação ambiental.

Este estudo se debruça sobre o curso de Especialização *Lato sensu* em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, ofertado pela UFS por intermédio do CESAD e coordenado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE/CNPq) no interstício 2014-2016, e sobre o Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ciências Ambientais (PROFCIAMB)³, ofertado pela mesma instituição desde 2016. A escolha por ambos os cursos foi motivada pelo público-alvo ao qual são destinados: professores em exercício, desvelando, assim, a intrínseca relação com a formação continuada.

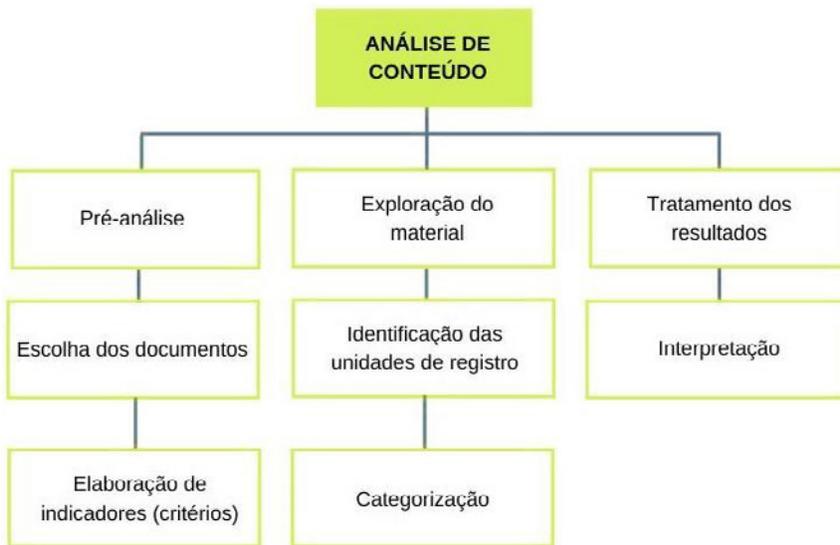
Para tanto, foram analisados os projetos pedagógicos dos cursos, bem como foram realizadas entrevistas estruturadas com egres-

3 O PROFCIAMB foi aprovado no âmbito da Capes no final de 2015. Está estruturado a partir de uma parceria entre a Agência Nacional das Águas (ANA) e da associação em rede de Instituições de Ensino Superior de todas as regiões do país, agregando nove universidades (UFPR, UEM, USP, UnB, UFPE, UFS, UES, UFAM e UFPA) (BRASIL, 2015).

os que atendem ao critério de serem professores e estarem no exercício da profissão na ocasião do curso e nos dias atuais. As análises foram feitas com base na técnica de Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2011), perfazendo as etapas dispostas na Figura 01, a seguir.

Figura 1

Esquema organizativo da análise realizada à luz da AC



Fonte: Elaboração própria com base na obra de Bardin (2011).

A pré-análise consistiu no levantamento de dados e de fontes de pesquisa, o que culminou na escolha dos documentos a partir do estabelecimento de critérios que permitiram explorar o material, identificar as unidades de registro a serem analisadas e estabelecer as categorias iniciais. As categorias *a posteriori* emergiram do campo empírico. O tratamento dos resultados e sua interpretação foram realizados sob a égide do aporte teórico outrora explicitado. O Quadro 01, a seguir, descreve as categorias elencadas *a priori* e *a*

posteriori a partir dos estudos epistemológicos e dos dados produzidos por meio das entrevistas.

Quadro 1

Categorização dos dados do estudo

Categorias <i>a priori</i>	Categorias <i>a posteriori</i>
<p>Educação Ambiental: dimensão da educação e uma atividade intencional da prática social fundada no objetivo de desenvolver pensamentos, valores e atitudes éticos em relação ao ambiente e a todas as formas de vida (ARAÚJO, 2004).</p>	<p>Educação ambiental ingênua: ações dotadas de intencionalidades políticas e pedagógicas que se apresentam discursivamente como críticas, mas que, contraditória e ingenuamente, acabam sendo operacionalizadas de forma simplista, pragmática ou conservacionista, contribuindo para a manutenção do <i>status quo</i> (LAYRARGUES; LIMA, 2014).</p> <p>Educação ambiental crítica: dimensão educacional que vislumbra analisar a conjuntura da realidade em sua complexidade e questionar os fatores condicionantes da reprodução social por meio de ações que enfatizam a autonomia e a liberdade frente às relações de poder e opressão e que objetivam transformar o padrão societário da ordem dominante (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).</p>
<p>Formação Continuada: processo formativo docente que acontece cotidianamente no espaço concreto das instituições escolares, envolvendo problemas pedagógicos reais e reflexividade no seio das ações docentes (NÓVOA, 1995).</p>	<p>Formação continuada formal: envolve a ligação do docente a um vínculo formal por meio de matrícula em cursos específicos voltados para temáticas específicas e enfatiza a qualificação profissional (BENINCÁ, 2004).</p> <p>Formação continuada informal: ação formativa que ocorre de forma consciente ou inconsciente e se concretiza na leitura diária; participação em eventos e reflexão sobre o cotidiano, sem que haja vínculo formal com alguma instituição formativa (BENINCÁ, 2004).</p>

Práxis Pedagógica: ação educacional cotidiana dialógica entre teoria e prática com vistas à transformação da realidade através da passagem da consciência ingênua para a consciência crítica e da intervenção na realidade a partir de um conjunto de práticas que vislumbram a transformação da produção da história e do *status quo* (BENINCÁ, 2011; FREIRE, 2005).

Práxis pedagógica revolucionária: ação pedagógica compromissada com a transformação social (VÁZQUEZ, 2011).

Práxis pedagógica conformadora: ação pedagógica que contribui para a manutenção societária, conformando a ordem dominante (VÁZQUEZ, 2011).

Fonte: Elaboração própria (2020).

A análise documental desvelou que ambos os cursos compreendem a educação ambiental à luz da categoria crítica, enfocando a modalidade formal da formação continuada como um caminho para subsidiar o desenvolvimento da práxis pedagógica revolucionárias no cotidiano escolar. Tal afirmativa pode ser verificada nos excertos extraídos dos projetos pedagógicos dos cursos que enfatizam as categorias mencionadas ao explicitarem o seguinte:

A Especialização em Educação Ambiental é um curso que aborda de forma polissistêmica questões essenciais para o desenvolvimento da educação ambiental em contextos escolares, em espaços educativos na cidade e na comunidade, como a inter e a transdisciplinaridade, o projeto político-pedagógico, a formação de redes, movimentos de juventude, identidade e territorialidade, e outros aspectos relacionados à gestão ambiental na escola e na comunidade, considerando as mudanças ambientais globais e a construção de espaços educadores sustentáveis (BRASIL, 2014, p. 3).

A partir da definição identificada no projeto pedagógico do curso *Latu sensu*, desvelada no excerto, é possível identificar a presença da concepção crítica da educação ambiental dialogando com os preceitos da Complexidade, haja vista o fato de que, no curso de Especialização, há uma explícita preocupação com a compreensão dos múltiplos significados das questões socioambientais e seus impactos na promoção de uma educação ambiental inter e transdisciplinar, capaz de transformar a realidade no que é denominado como espaços educadores sustentáveis, apontando também para a práxis pedagógica em uma perspectiva revolucionária.

O mesmo acontece no curso de Mestrado Profissional, conforme demonstra o excerto a seguir:

Este programa tem como objetivo geral possibilitar a formação continuada em nível de mestrado profissional de professores da educação básica, bem como de profissionais que atuam em espaços não-formais (museus, jardins botânicos, centros de ciências) e/ou não-escolares, e aqueles envolvidos com divulgação e comunicação das ciências. Tem foco na interface das modificações ambientais e seus impactos no ambiente e sociedade, com o objetivo de contribuir para identificação de fatores determinantes da degradação ambiental associada com a perda da qualidade ambiental e de vida. As pesquisas voltadas a esta temática devem estar associadas com a Práxis pedagógica, culminando reflexões/ações sobre a temática, bem como em melhoria e inovação no processo de ensino-aprendizagem, gerando mudanças e ampliação das políticas de educação e programas relacionados à educação básica. Contempla pesquisas sobre padrões de consumo e produção, e sua influência na qualidade ambiental e nas relações sociais, caracterização de seus impactos, e a institucionalização de uma cultura de sustentabilidade (BRASIL, 2015, p. 2-3).

Nesse caso, do PROFCIAMB, os princípios do Pensamento Complexo podem ser identificados na inter-relação destacada entre o ambiente e a qualidade de vida no sentido de compreender a formação dos sujeitos como necessária em sua totalidade, considerando as interlocuções entre espaços/atividades formais e não formais, a fim de promover a sustentabilidade do ambiente e da sociedade, coadunando, dessa forma, o pensamento de Morin (2000), bem como nos indícios identificados nos princípios das ações educacionais objetivadas que apontam para a ampliação da leitura de mundo com vistas à compreensão de que a educação é um ato político que abarca os fatores econômicos e culturais inscritos na historicidade (FREIRE, 1996), demonstrando, assim, uma interconexão com a problemática socioambiental sob a perspectiva freiriana.

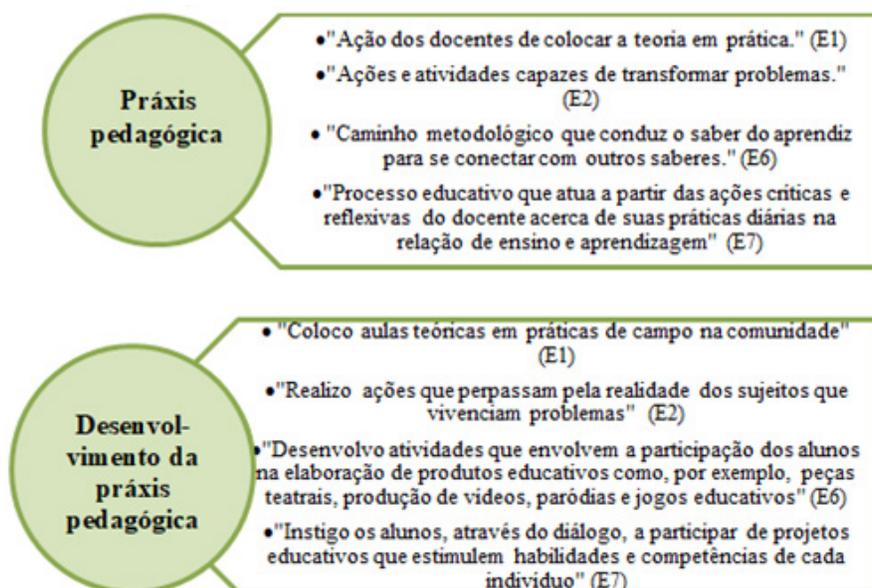
No que concerne à formação continuada, o destaque de ambos os cursos centra-se na modalidade formal, porém é possível perceber que o diálogo com a modalidade não formal é apontado como via formativa, sobremaneira no PROFCIAMB. Todavia, tanto o curso de Especialização quanto o de Mestrado Profissional analisados vislumbram o esquema ação«reflexão«ação no cotidiano escolar como uma proposta de formação diária, o que corrobora os pensamentos de Freire (1996; 2005); Sacristán (1990) e de Nóvoa (1995) acerca da amplitude do processo formativo que ultrapassa a participação dos docentes em atividades formais e delineia a formação continuada como uma oportunidade de superação paradigmática, transitando de uma perspectiva fragmentada e reducionista para uma perspectiva reflexiva em que os docentes concebem a si mesmos e a suas práticas pedagógicas como objetos de estudos cotidianos.

Em relação ao modo como essas definições apresentadas nos documentos reverberam na formação docente e repercutem em sala de aula, as entrevistas apontaram que reflexão e ação são

elementos fulcrais na ação pedagógica, sobretudo quando se trata da educação ambiental, ao tempo em que indicam também uma compreensão da formação continuada como algo que não deve ter fim na atividade docente. Porém, os discursos desvelam que a concepção de formação ainda é arraigada na perspectiva das atividades formais vinculadas a instituições de ensino. A Figura 02, a seguir, demonstra como vem sendo entendida a práxis pedagógica pelos entrevistados e como é desenvolvida nas atividades docentes deles.

Figura 2

Concepções docentes sobre práxis pedagógica e respectivas exemplificações



Fonte: Elaboração própria (2020).

Os dados dispostos na Figura 02 indicam que as concepções elencadas pelos docentes entrevistados pautam, em sua maioria, uma compreensão da práxis pedagógica embasada na criticidade,

com vistas à transformação da realidade, coadunando, dessa forma, a categoria de práxis revolucionária apresentada no Quadro 01 e os preceitos de Vázquez (2011) e de Freire (2005). Os discursos docentes evidenciam a necessidade de reflexão entre a relação teoria/prática, historicamente dicotomizada, e a transcendência dessa dicotomia para a unicidade, considerando o contexto dos alunos e a complexidade dos problemas emergentes nesse contexto, aproximando-se também do Pensamento Complexo e do conceito de Complexidade proposto por Morin (2000, 2008).

Ao exemplificarem como desenvolvem a práxis pedagógica, é possível observar que os docentes elegem estratégias metodológicas participativas e contextualizadas como baluarte da práxis. Todavia, é importante ressaltar que, embora metodologias participativas e contextualizadas sejam elementos basilares da práxis, se faz necessário que o planejamento de ensino seja dotado de uma intencionalidade pedagógica que enfoque o circuito ação \leftrightarrow reflexão \leftrightarrow ação, pois, se, após a realização das atividades, não houver a reflexão acerca do que foi desenvolvido e a proposição de novas ações que vislumbrem reverberar na prática o que foi desencadeado no momento reflexivo em um movimento contínuo, corre-se o risco de, mesmo com estratégias que envolvem participação e contextualização, a ação docente repercutir no desenvolvimento da práxis conformadora, incorrendo no que Guimarães (2012) denominou como armadilha paradigmática.

Para o autor, uma armadilha paradigmática – “compreensão de mundo moldada pela racionalidade hegemônica” (GUIMARÃES, 2012, p. 125) – gera práticas que efetivam a conformação do *status quo* e do conservadorismo ambiental, reproduzindo a lógica do $1+1=2$ (o todo é igual à soma das partes) em detrimento da compreensão de que $1 > 2$ (o todo é maior que a soma das partes), que, por sua vez, representa as bases do Pensamento

Complexo e da racionalidade ambiental defendida por Loureiro (2006) e por Leff (2011).

Nesse sentido e retomando os postulados de Freire (2005) e de Gatti e Barreto (2009), a formação continuada na modalidade formal deve ser constituída de tal modo que venha a subsidiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam inovadoras e ressignificadoras das práticas desenvolvidas pelos docentes antes da realização da atividade formativa, ultrapassando a lógica capacitista comumente direcionada aos cursos de formação em exercício e alcançando o entendimento da ação educativa como *locus* reflexivo-formativo e a práxis como ressignificação da docência em prol do enfrentamento ao ideário neoliberal e neoconservador presente no *modus operandi* escolar, vislumbrando, ao final, a promoção da justiça social, conforme defende Zeichner (2008).

Ao serem perguntados sobre como a Especialização e o Mestrado contribuíram para o desenvolvimento de suas práxis pedagógicas, as respostas versaram sobre os elementos que podem ser propiciadores delas, conforme dispõe o Quadro 02, a seguir.

Quadro 2

Contribuições da formação continuada em educação ambiental para a práxis pedagógica

Egressos da Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis	Egressos do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Ambientais
<ul style="list-style-type: none">• “Adaptação da temática da aula para a realidade do aluno” (E1);• “Ênfase na realidade dos alunos com demonstração de exemplos de problemas ambientais e de educação ambiental” (E2);• “Repensar as práticas pedagógicas a partir de contextos pedagógicos preexistentes” (E3);• “Ser mediador do processo de aprendizagem” (E4).	<ul style="list-style-type: none">• “Desconstrução da natureza como um recurso e sensibilização dos alunos para formação de um sujeito ecológico pensando para além da decolonialidade” (E5);• “Elaboração de projetos interdisciplinares e da interdisciplinaridade em todos os componentes curriculares” (E6);• “Permitir ao aluno ser protagonista do processo educacional” (E7);• “Instigação do olhar reflexivo para as questões socioambientais em escala local/global, estreitando o conhecimento a partir da interdisciplinaridade” (E8).

Fonte: Elaboração própria (2020).

A partir das informações do Quadro 02, é possível observar que os professores egressos identificam os subsídios propiciados pela formação ofertada e os reconhecem como contributos para o desenvolvimento de práxis pedagógicas revolucionárias, como indicado na Figura 02. Os discursos dos entrevistados apontam que tanto a Especialização quanto o Mestrado contribuíram não apenas metodologicamente, mas, antes disso, epistemologicamente, na medida em que levaram os docentes a refletirem sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre conceitos como contextualização, interdisciplinaridade, decolonialidade e educação ambiental.

Nessa perspectiva, verificamos que a formação continuada para professores em exercício ofertada pela UFS segue em direção ao atendimento ao que Gatti e Barreto (2009) consideram como necessário para a melhoria da docência, pois supera a fragmentação característica da lógica capacitista e a dualidade da relação entre teoria e prática e também aponta para caminhos capazes de reverberar em práticas pedagógicas diferenciadas e transformadoras no retorno à sala de aula. Ademais, apresentam também indícios de que formar o outro requer comprometimento com a intervenção no mundo, refutando a reprodução da ideologia dominante que se ancora no silenciamento dos oprimidos, conforme defende Freire (1996).

Em relação à educação ambiental, foi unânime a compreensão dela como um elemento interdisciplinar no processo educacional. Entretanto, quando a definiram, foram identificadas nos discursos dos entrevistados três unidades de registro que desvelam o significado do conceito para os professores, a saber: ensino (50%), processo (37,5%) e dimensão (12,5%).

A compreensão da educação ambiental como ensino desvela uma visão reducionista dela, haja vista o fato de que, etimologicamente, o significado oriundo do latim da palavra “ensino” versa sobre a gravação de uma marca ou de um sinal em alguém, sendo entendido também como transmissão do conhecimento e treinamento, segundo o dicionário *Aurélio* (2002). Do ponto de vista pedagógico, por sua vez, ensino remete à ideia de conteúdo, afinal se convencionou que durante as aulas ensinamos conteúdos aos alunos. E a educação ambiental não é e nem pode ser reduzida a um conteúdo a ser ensinado.

De acordo com Carvalho (2012), a educação ambiental é uma dimensão da educação e, como tal, apresenta possibilidades para o desenvolvimento de processos educativos com base em temas relacionados ao ambiente, mas não pode ser confundida como

um processo ou um conteúdo em si mesmo, dado que isso seria ingenuidade. Para Loureiro (2006, p. 131), trata-se de uma dimensão dialética e complexa inscrita na complexidade ecológica que implica compreender que “a vida, em suas manifestações, se constitui por dimensões interconectivas, definidas mutuamente nas relações estabelecidas, [...] numa autoprodução e reorganização permanente”.

Desta feita, a educação ambiental pode também ser compreendida como um processo, pois não é finita e consiste em um movimento contínuo no cotidiano escolar, desde que não se perca de vista a intencionalidade pedagógica, que tem como finalidade desenvolver a compreensão de que o termo “ambiental”, que acompanha o conceito de educação ambiental, vislumbra destacar a dimensão socioambiental dos processos educacionais, conforme assevera Carvalho (2012). Nessa perspectiva, torna-se possível afirmar que, sob a óptica discursiva, as concepções docentes acerca da educação ambiental caminham parcialmente em direção à tendência crítica, sendo mister ressaltar a necessidade de ampliação da oferta de formação continuada em exercício para que discursos e concepções ingênuos sejam refletidos e revistos por parte da comunidade docente, que, imbuída de criticidade, pode transformar a prática em práxis revolucionária, vislumbrando a efetivação do Pensamento Complexo em ação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada deve ter como centro o desenvolvimento do pensamento crítico e participativo, na perspectiva reflexiva e colaborativa, orientado pelo processo de autoformação profissional formal ou não formal, mediante os exercícios da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a ação executada proveniente da ação planejada, e, para tanto, a oferta de formação continuada em

exercício é fulcral para que esse movimento reflexivo torne-se uma constante no cotidiano escolar.

Este estudo sobre a formação continuada no âmbito da educação ambiental desvelou que, mesmo diante das múltiplas possibilidades oportunizadas pelos cursos analisados, para que a promoção da educação ambiental crítica se materialize em práxis pedagógicas, torna-se urgente o enfrentamento ao principal desafio identificado: o aprofundamento da compreensão do significado da educação ambiental no universo da educação, na medida em que as unidades de registro evidenciaram que o núcleo significativo dos discursos docentes continua preso à categoria da educação ambiental ingênua, que, por sua vez, tem suas raízes no paradigma simplificador e fragmentador.

E, em que pese seja difícil desamarrar os grilhões frutos da nossa trajetória histórica educacional tecida em uma conjuntura social aparelhada para a finalidade de nos manter presos a concepções ingênuas, não podemos perder a esperança nas revoluções diárias e na transformação, pois, como pauta o pensamento freiriano, esperança é o que nos move para não desistirmos, nos unirmos e construirmos novos modos de fazer.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, M. I. O. A dimensão ambiental no currículo: construindo esperança. In: ARAUJO, M. I. O; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? O que deve ser aprendido?**. São Cristóvão: CESAD, 2008. p. 61-77.

ARAUJO, M. I. O. **A dimensão ambiental no currículo do curso de formação de professores de Biologia**. 2004. 427fls. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

AURÉLIO. **O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro, Editora Positivo: 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHRENS, M. A. Paradigma da complexidade na prática pedagógica dos professores universitários: inovações epistemológicas e tecnológicas para ensinar e para aprender. *In: Anais do XVII ENDIPE*. 2014. p. 395-411. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/11.%20INOVA%C3%87%C3%95ES%20NAS%20PR%C3%81TICAS%20PEDAG%C3%93GICAS%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20SUPERIOR.pdf>. Acesso em: 7 set. 2020.

BENINCÁ, E. A formação continuada. *In: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. (Orgs.). Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. 2. ed. Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo, 2004. p. 99-109.

BENINCÁ, E. Práxis e investigação pedagógica. *In: MUHL, E. H.; SARTORI, J.; ESQUINSANI, V. A. (Orgs.). Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2011. p. 45-67.

BRASIL. Lei N° 9.394/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 set. 2020.

BRASIL. Lei 9.795/1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis**. 2014.

BRASIL. **Regimento do Curso de Pós-Graduação em rede nacional para Ensino das Ciências Ambientais – PROFCIAMB**. 2015. Disponível em: https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=960&idTipo=2. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Resolução n° 2/2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**,

Brasília, 2012. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf. Acesso em: 7 set. 2020.

CARVALHO, I. C. M. **A Invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CASTRO, A. M. D. A. **Política de educação à distância**: o programa TV Escola como estratégia de formação de professores. 2001. 100 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências humanas e aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução: Tiago José Risi Leme. São Paulo, Cortez: 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 7 set. 2020.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a03.pdf>. Acesso em: 7 set. 2020.

LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n. 14, p. 309-335, 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 7 set. 2020.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. Tradução de Sandra Valenzuela. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOBINO, M. G. F. **A práxis ambiental educativa**: diálogo entre diferentes saberes. 2. ed. Vitória: EDUFES, 2013. Disponível em:

<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/829/1/livro%20edufes%20Pr%C3%A1xis%20ambiental%20educativa%20di%C3%A1logo%20entre%20diferentes%20saberes.pdf>. Acesso em: 7 set. 2020.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v11n1/a04v11n1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa-América, 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOTA, J. C. Formações continuadas em educação ambiental: características e limitações. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, p. 59-68, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/33046>. Acesso em: 7 set. 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda., 1995. p. 15-33.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução: Maria Moya. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

A DIALOGICIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: (RE)DESENHANDO CENÁRIOS COM PAULO FREIRE

Monica Lopes Folea Araújo¹

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SE (DES)CONSTRÓI COM DIÁLOGO: PRIMEIRAS PALAVRAS

Este capítulo objetiva refletir sobre a formação continuada de professores de ciências à luz da dialogicidade em Paulo Freire. Entendemos que a formação continuada tem como pressuposto a consciência de inconclusão do ser (FREIRE, 2002) e constitui-se direito garantido por lei ao professor. Dessa forma, estamos considerando como formação continuada toda e qualquer atividade que implemente a formação inicial e contribua para a prática docente (ROSEMBERG, 2002), tais como: pós-graduações, cursos em geral, palestras, congressos, encontros, seminários e outros.

Imbernón (2010, p. 115), nos diz que processos de formação continuada são práticas de intervenção que provocam “mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”. Ou seja, a formação continuada tem relevante papel na promoção de mudanças na prática docente.

1 Bióloga, Mestre em Ensino de Ciências, Dra. e Pós-Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós – Graduação em Ensino das Ciências da UFRPE. Líder do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia (FORBIO). Coordenadora da Cátedra Paulo Freire – Educação para a Sustentabilidade (UFRPE). E-mail: monica.folea@ufrpe.br

Géglio (2006) destaca em seu estudo sobre questões da formação continuada de professores que os mesmos quase sempre criticam os cursos de formação continuada dos quais participam, principalmente por estes serem muito teóricos. Para este autor a solicitação dos professores é de que os cursos sejam mais práticos, pois o que eles acreditam precisar é de prática.

Neste contexto, o referido autor referenda a importância da interação entre teoria e prática, sendo que uma não pode estar em posição de submissão à outra. E conclui que a tendência dos professores que participaram de sua pesquisa em conferir mais valor à prática leva-os ao pragmatismo, que distorce a relação transformadora da prática docente, pois a mesma adquire o conceito de: “[...] funcional, que se estabelece pelo fazer imediato” (GÉGLIO, 2006, p. 81).

Mas por que a formação continuada não agrada aos professores? Por que é essencialmente teórica? Por que as propostas de formação não atendem seus anseios? Por que os assuntos abordados se distanciam do que é trabalhado nas disciplinas escolares? Afinal, qual é o problema com a formação continuada de professores de ciências?

Souza et al (2019, p. 397) argumentam que:

Um dos principais alicerces da formação continuada para professores consiste em uma abordagem que vise aumentar a autoestima docente. É necessário envolvê-los de forma que possam perceber que é possível se redescobrir como educador e reconhecer que o conhecimento e o aprendizado constituem uma via de mão dupla. Porém, para que os professores tenham interesse em formações, se faz necessário apresentar-lhes propostas inovadoras e criativas, que contemplem seus anseios. Formações docentes costumam ter como foco principal demandas pedagógicas, porém não fazem relações com as disciplinas ensinadas na escola. Torna-se necessário envolver os

professores em atividades de planejamento coletivo, de forma que os discursos possam estimular o aprendizado de práticas pedagógicas atreladas ao objeto de estudo das disciplinas que lecionam.

Dentre os aspectos listados pelos autores como importantes na formação continuada destacamos a necessidade de envolver os docentes em atividades de planejamento coletivo e de aumentar sua autoestima. O caminho coerente com estes alicerces é o diálogo. É através do diálogo que se pode conseguir que os professores expressem suas demandas formativas e sejam partícipes no processo de planejamento da formação continuada. Professores formadores de professores precisam reconhecer em seu sentido amplo e de modo irrevogável que a educação bancária precisa ser superada também na formação continuada. Assim, a formação continuada de professores de ciências se constrói com a escuta atenta dos professores em formação durante a elaboração da proposta formativa.

Lima e Santos (2017, p.76), ao analisarem a formação continuada de professores de ciências relatam que: “A motivação para aprender, em cursos de formação continuada, pode estar associada a diversos fatores, mas é influenciada, de forma particular, pela qualidade e natureza das propostas a que são desafiados os professores em formação”. Entendemos assim:

[...] que tendem a não ser exitosas atividades que colocam os docentes como consumidores passivos de ideias desenvolvidas por especialistas porque, nesta configuração, a apresentação de tais ideias pode carecer de sentido para o professor, cuja expectativa é fortalecer seu cabedal e ampliar suas condições de lidar satisfatoriamente com os dilemas que se apresentam no exercício diário da profissão (Idem, p. 76).

Para que não sejam consumidores de ideais, os professores de ciências precisam ter participação ativa em seus processos formativos. E, na perspectiva freireana, a formação docente precisa ser permanente, ou seja, durante toda a vida do professor. Para o autor:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p. 22-23).

Nesta perspectiva, concordamos com Saul e Saul (2016, p. 25) que “Para Paulo Freire, a formação permanente pressupõe que o formador e o formando compreendam-se como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo”. A docência se constrói em um processo permanente que, institucionalizado e promovido na forma de formação continuada, precisa ter o diálogo/dialogicidade como base.

DIALOGICIDADE: (RE)DESENHANDO CENÁRIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Freire explicita, na obra *Pedagogia do Oprimido*, que a dialogicidade é essência da educação como prática da liberdade, da educação que se contrapõe à educação bancária e, neste sentido, busca a formação de seres ativos e não passivos, bem como visa sua libertação e não adaptá-los ao mundo de modo a apassivá-los. A opressão, característica da educação bancária “[...] é um controle

esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (2004, p. 65).

Esta ideia firme e propositiva do autor de que a educação não pode estar fundada na compreensão dos homens como seres vazios, mas sim na concepção de seres inconclusos e inacabados que estão no e com o mundo, exige a problematização que serve à libertação. Assim, enquanto a educação bancária nega a dialogicidade, a educação problematizadora/libertadora a garante e se faz dialógica. Segundo Freire é através do diálogo “[...] que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (2004, p. 68).

Os homens, na educação libertadora, “[...] se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo [...] de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 2004, p. 69 -70). Mas o diálogo só se efetiva se houver profundo amor ao mundo e aos homens. Como esclarece Freire (Idem, p. 80) “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”. Podemos, assim, compreender que a educação libertadora, alicerçada no diálogo, funda-se no amor e promove o pensar crítico, pois “O diálogo é o encontro amoroso dos homens [e mulheres] que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1980, p.43).

Cabe-nos compreender que a dialogicidade, no processo educativo, não tem início no momento de encontro entre educandos e educadores, mas sim no momento de busca do conteúdo programático, ou seja, no planejamento. O educador dialógico não parte de sua leitura pessoal da realidade para planejar, para buscar conteúdos e formas de abordá-los. O foco da educação libertadora é a realidade a ser transformada e, para conhecê-la, é preciso

respeitar a visão do mundo dos educandos. Não cabe ao educador dissertar sobre a realidade e “[...] jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com seus temores” (FREIRE, 2004, p. 86).

Daí que o conteúdo programático, seja para o processo educativo a ser realizado na escola, seja para a formação continuada de professores de ciências, precisa ser cuidadosamente eleito, em um momento de busca que inaugura a educação libertadora: o diálogo que busca a investigação do que Freire chamava de “universo temático” ou seja, o grupo de temas geradores.

De acordo com Freire (2004), investigar o tema gerador é investigar “o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (p. 98), distante “[...] simplesmente, não posso pensar pelos outros, nem sem os outros [...]” (p. 101). Podemos, ancorados em Freire, dizer que, na educação libertadora, no processo de alfabetização se investiga a palavra geradora, já nos processos formativos posteriores à alfabetização, pesquisa-se o tema gerador.

Pelo que expusemos até aqui, é coerente corroborar com Oliveira (2017) para quem o pensamento educacional de Freire apresenta três dimensões do diálogo: existencial, ético-político e metodológica.

[...] existencial, porque o diálogo é inerente à própria natureza histórica dos seres humanos e possibilita aos mesmos serem sujeitos de seu conhecimento e história; ético-político, porque viabiliza aos sujeitos serem participantes da vida política da sociedade, tendo voz na luta pelos seus direitos sociais e, sendo respeitados eticamente, somos sujeitos socioculturais; metodológica, ao viabilizar aos sujeitos a aquisição do conhecimento, como sujeitos partícipes, de autonomia e provedores de saberes culturais.

A investigação e escolha dos temas geradores representam a dimensão metodológica do diálogo, que implica a postura dialógica como base do processo educativo libertador. Postura esta que propicia a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos partícipes sobre os mesmos. Configura-se assim a educação corporificada no exemplo, já que “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (1997, p. 153).

Mas por que utilizamos Freire como referência para processos educativos diversos e desconsideramos sua teoria do conhecimento para formar professores de ciências? Não deveríamos propor processos de formação inicial e continuada de professores baseados na teoria do conhecimento freireana para que tais professores pudessem vivenciá-la ao invés de apenas “ouvir” sobre ela? Como cobrar dos professores uma prática docente baseada na dialogicidade, no trabalho com temas geradores, se estes nunca a experienciaram em seus processos formativos?

É refletindo sobre tais questionamentos que ousamos defender o (re)desenho de cenários/contextos de formação continuada de professores de ciências com Paulo Freire. Tais cenários estariam assim organizados:

- Etapa 1: levantamento preliminar (FREIRE, 2004), etapa na qual a equipe de professores formadores de professores realiza um levantamento das condições nas quais se efetiva o trabalho docente através de observação participante e conversas com indivíduos envolvidos no processo educativo (professores de ciências, estudantes e gestão escolar).

Os dados da realidade local coletados no levantamento preliminar são fundamentais na investigação temática (FREIRE, 2004). Através do mesmo, a equipe de professores formadores de professores de ciências pode apreender a realidade de inserção profissional dos professores e transformá-la em objeto de indaga-

ção, reflexão e formação. Assim, torna-se possível construir um processo formativo para e com os professores em formação.

- Etapa 2: análise das situações e escolha das codificações (FREIRE, 2004). Nesta etapa os contextos significativos que emergiram da etapa 1 começam a ser analisados, tais como dificuldades a serem superadas e pontos positivos que podem ser potencializados. Neste contexto destacamos que os possíveis cenários significativos, dos quais surgirão os temas geradores, permitem a construção de categorias que podem sinalizar a indicação de caminhos formativos. Na busca por codificações a equipe formadora pode definir aspectos a serem analisados, por exemplo: metodologias e recursos didáticos utilizados pelos professores para o ensino de ciências, possibilidades de temas da realidade escolar para o desenvolvimento de projetos, dificuldades dos professores para o ensino de ciências e outros.

- Etapa 3: diálogos descodificadores (FREIRE, 2004). Esta etapa, que Freire denomina de círculo de investigação temática, consiste em encontros com os professores que estarão no processo de formação continuada para validar o que foi codificado a partir do levantamento. Ou seja, o diálogo com os professores é alicerce, é base para a descodificação dos contextos/cenários da realidade coletados na etapa 1 e codificados na etapa 2. Assim, nos círculos de investigação temática são explicitadas as concepções de mundo dos professores sobre sua temática significativa e o diálogo realizado no processo de codificação-problematização-descodificação de Freire (2004).

Torres, Ferrari e Maestrelli (2014, p. 60) destacam que os temas geradores configuram-se como objeto do conhecimento (em uma dimensão epistemológica) e como objeto de estudo (em uma dimensão educativa). Para as autoras:

Isto porque é através dos temas que se busca: 1) tanto a apreensão mútua dos distintos conhecimentos e práticas que os sujeitos do ato educativo têm sobre as situações concretas da realidade envolvidas nos temas geradores; 2) quanto a problematização e a apreensão do conhecimento prévio dos educandos pelos educadores em torno dos temas, tendo em vista a formulação de problemas pelos educadores para a apreensão dos conhecimentos científicos acerca destes temas, pelos educandos, durante o processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, o processo de codificação-problematização-descodificação no círculo de investigação temática favorece a conscientização (FREIRE, 2004). Para o autor “a conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência [...] nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização” (FREIRE, 2000, p. 112) e o homem pode assumir a consciência intransitiva ou a transitiva.

Na primeira, há a aceitação dos fatos, encarados como destino. “[...] a intransitividade representa um quase compromisso do homem com a existência” (FREIRE, 1980, p. 68). Na segunda, podemos identificar duas fases: a ingênua e a crítica. Na transitividade ingênua, os problemas são interpretados de forma simples, predominando explicações mágicas e argumentos frágeis. Na transitividade crítica, é feita a interpretação crítica dos problemas e a realidade é vista como algo que pode ser modificado.

- Etapa 4: redução temática (FREIRE, 2004). Nesta etapa o desafio aos professores formadores é planejar a abordagem dos temas geradores, o que envolve a seleção de conteúdos específicos mediante o diálogo estabelecido com os professores em formação. No planejamento ocorre então a redução temática e são extraídos conceitos unificadores que deverão ser organizados/planejados em momentos pedagógicos.

Para Angotti (1991, p. 191) “os conceitos unificadores são complementares aos temas e carregam para o processo de ensino-aprendizagem a veia epistêmica [...] No campo cognitivo, tais conceitos constituem ganchos teóricos que podem articular/organizar conhecimentos aparentemente distintos em níveis intra e interdisciplinar”. A partir da decodificação dos temas geradores e da redução temática que grã conceitos unificadores organiza-se, no processo de formação continuada dos professores, os momentos pedagógicos.

Corroboramos com Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) que estes são três, seguindo-se a orientação freireana, e aqui apresentamo-los já no contexto de um processo de formação continuada de professores: problematização inicial (no qual os professores em formação elegeriam um problema a ser enfrentado a partir dos temas geradores por eles elencados), organização do conhecimento (os conhecimentos eleitos como necessários para a compreensão dos temas geradores e a problematização são apreendidos por professores formadores e professores em formação) e aplicação do conhecimento (os professores formadores propõem atividades diversificadas de modo que os professores em formação consigam articular a situação problema inicial – problema formativo real – com a conceituação científica e a análise crítica da realidade visando transformá-la).

- Etapa 5: momentos em sala de aula. Nesta etapa são realizados os círculos de cultura (FREIRE, 2004), nos quais há:

[...] Em lugar do professor, com tradições fortemente doadoras, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos pontos e de programas alienados, programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado (FREIRE, 1980, p. 111).

Assim, na formação continuada de professores cada professor é compreendido como partícipe, como portador de saberes que precisam ser partilhados no enfrentamento da situação problema elencada pelo grupo de professores em formação. O diálogo, mediado por mundos de saberes e vivências trazidas pelos professores, potencializa tal enfrentamento, pois os professores, como seres humanos, educam-se uns com os outros em um processo dialógico e libertador/problematizador. Como nos diz Araújo (2015, p.148): “O diálogo em Paulo Freire é ato amoroso, mas não como tática para tornar os alunos amigos dos professores. Na verdade, ele impulsiona o pensamento crítico-problematizador”.

PARA NÃO CONCLUIR

Partindo do pressuposto que a formação de professores é um processo permanente que engloba formação inicial e continuada e que necessita de um contexto de problematização da realidade, apresentamos neste artigo uma proposição de (re)desenho da formação continuada de professores seguindo-se a teoria do conhecimento cunhada por Paulo Freire.

Tal teoria traz a dialogicidade como categoria fundante na medida em que esta é promotora da escuta atenta aos professores em formação para a compreensão de suas demandas formativas. E, para além disso, a escuta feita através do levantamento da realidade dos professores é valorizada quando dele surgem os temas geradores que, após codificados e decodificados, garantem a escolha de uma situação problema que será estudada em contexto dialógico, respeitoso, amoroso, digno dos professores e professoras em formação.

Diante de um cenário educativo tão contundente e desafiador que vivemos nestes tempos de pandemia, que explicita a necessidade de melhorias ao processo formativo de professores, pare-

ce-nos salutar revisitar Freire e vivenciá-lo na prática, como base teórico-metodológica do processo formativo. Não adianta “falar sobre” Freire na formação de professores. É preciso vivenciar seus preceitos para que não caiamos de modo recorrente ao ditado popular “faça o que eu falo e não o que eu faço”. Este, por si só, revela incoerência e incompatibilidade com a formação de profissionais tão importantes em uma sociedade.

Convencidos da relevância de vivenciar Freire na formação continuada de professores de ciências pretendemos, enquanto Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal Rural de Pernambuco, promover atividades de ensino e extensão para pronunciar Freire como forma de pronunciar o mundo, pois seguindo seus preceitos compreendemos que não é possível pronunciar o mundo sem consciente ação dialógica e transformadora sobre ele.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, J. A. *Fragmentos e totalidades no conhecimento científico e o ensino de ciências*. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

ARAÚJO, M. L. F. *A educação ambiental crítico-humanizadora na formação de professores de biologia*. Recife: Editora da UFPE, 2015.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. *Política e educação*. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GÉGLIO, P. C. *Questões da formação continuada de professores*. São Paulo: Alfa-Omega, 2006.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, V. M. R.; SANTOS, M. Z. M. Processos de formação continuada: com a palavra o professor de ciências. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 22, n.3, p. 61-79, 2017. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/691/pdf>. Acesso em 28 nov. 2020.

OLIVEIRA, I. A. de. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 4, n.7, p.228-253, jul./dez. 2017.

ROSEMBERG, D. S. *O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte*. Niterói, Rio de Janeiro: Wak, 2002.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SOUZA, R. T. Y. B de. et al. Formação continuada de professores de ciências utilizando a Aquaponia como ferramenta didática. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 25, n. 2, p. 395-410, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v25n2/1516-7313-ciedu-25-02-0395.pdf>. Acesso em 30 nov. 2020.

TORRES, J. R.; FERRARI, N.; MAESTRELLI, S.R.P. Educação ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, C. F.; TORRES, J. R. *Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 13 – 80.

PAULO FREIRE: GIRAMUNDO, PALAVRAMUNDO, EDUCAMUNDO

Elione Maria Nogueira Diógenes¹

Sandra Regina Paz²

1. INTRODUÇÃO

Não serei o poeta de um mundo caduco./Também não cantarei o mundo futuro./Estou preso à vida e olho meus companheiros./Estão taciturnos, mas, nutrem grandes esperanças./Entre eles, considero a enorme realidade./O presente é tão grande, não nos afastemos./ Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas./Não serei o cantor de uma mulher, de uma história, não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela, não distribuirei entorpecente ou cartas de suicida, não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins. O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente (ANDRADE, 2009, p. 26).

Para pensar o tempo presente e o relevante conceito de autonomia na obra freiriana e a sua construção epistemológica, consideramos que o melhor caminho é a abordagem qualitativa, visto que, o educador nordestino, de projeção internacional, privilegiou tal campo metodológico em toda sua obra. A exaustiva construção da fortuna crítica de Paulo Freire (1921-1997) só assim se constituiu porque é a unidade no diverso (MARX, 1985). O que preocupava

1 PhD em Políticas Públicas (UFMA, 2014). Dra. em Políticas Públicas (UFMA, 2010). Profa. Associada II (UFAL). Email: elionend@uol.com.br.

2 Doutora em Educação (UFPE). Profa. Associada I (UFAL). Email: sandra.paz@cedu.ufal.br.

o menino que aprendeu a se alfabetizar à sombra da mangueira? (FREIRE, 2006). O ato de autonomia na práxis pedagógica.

Em se tratando da questão autonomia (FREIRE, 1997), pode ser encontrado no pensamento de Kant (2011, p, 19): “A autonomia é, pois o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional”. Tão caro a Freire, a autonomia ganhou centralidade no trabalho docente, pois sem essa é impossível educar para a liberdade e emancipação humana pelo estudo: “pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade, à própria autonomia do educando” (FREIRE, 1997, p. 16). Nisto há em Freire (1997) e Kant (2011) uma convergência epistêmica em que o “[...] princípio da autonomia é o único princípio moral” da ação educativa. Kant (2011, p. 23).

O vir-a-ser em Paulo Freire não veio de imediato, não menos, a consciência crítica se fez como uma luz divina. Em verdade, com forte tradição católica, Freire foi um incansável artesão da palavramundo e um metódico leitor/autor. Sua forte relação com a ala progressista da Igreja Católica nordestina foi, pouco a pouco, transformando-o em ser de ontologia. Poucos intelectuais compreenderam como Freire o que é ser sujeito de ação mediado pela sua história (subjetiva/objetiva). O sentido de autonomia em Freire é um dos mais raros conceitos, cujas fontes foram desde Kant (2011; 1996), Marx (1985; 2007), Marx e Engels (2007) e Gramsci (1981; 1989; 2004). Dado o exposto, este texto tem como proposta demonstrar a riqueza epistêmica do pensamento de Paulo Freire e, ao mesmo tempo, sua singularidade ao tratar da questão da autonomia como modo de vida do sujeito e como processo humano e pedagógico. Entendemos que este propósito de compreender a riqueza do pensamento de Freire é basilar para se pensar a formação permanente dos docentes engajados com a emancipação humana mediada pelo conhecimento.

Portanto, realizar a difícil articulação entre leitor, autor, educador e militante político em prol da educação popular, o intelectual autônomo, que foi Paulo Freire, continua sendo uma referência para os educadores da contemporaneidade, em especial, para os que atuam em territórios abandonados pelo Estado brasileiro, em que a educação autônoma é um imperativo categórico, um devir, uma possibilidade, uma luta constante e uma utopia realizável.

Traçar os objetivos deste texto é reconhecer que a pedagogia freireana compõe a filosofia da *práxis*. Por tanto, temos objetivos básicos: 1) Destacar os princípios da Pedagogia da Autonomia (1997), enfatizando que esta é parte da fortuna crítica freireana e que envolve a prática de educadores e educandos movida pela responsabilidade destes no sentido de perceberem que faz parte da formação inicial e continuada; 2) Compreender que os princípios da pedagogia freiriana faz parte de uma fortuna clássica humanista; e, 3) Refletir sobre a ética e a estética que envolve a palavra-mundo no universo teórico freireano. Portanto, é um pensamento crítico, ético e estético.

Neste veio, a estética está na beleza da prática docente que nobilita a tarefa pedagógica e abre caminhos para um processo contínuo totalidade educacional. Ainda, falar de ética e de estética na educação é atentar para as convicções mais profundas que compõe o ato humano de educar e de ser educado. Em Freire (1997), o ponto de partida ética da Educação é um olhar penetrante e reflexivo, a um só tempo, sobre a realidade.

Por assim compreender, é que o presente texto se estrutura em 4 seções (incluindo esta), em que nos esmeramos por desenvolver o tema. Esta visceralmente articuladas, cuja preocupação a nortear a escrita está na perspectiva da autonomia que é central no pensamento freireano, para a construção da criticidade e de responsabilidade do ato educativo. Por isso, ao nos referir a uma pedagogia da autonomia estabelecemos um olhar criterioso sobre

o autor. Isto é, estamos atentas para o fato de que não se constrói com discursos vazios uma prática freireana, mas, por meio de um processo ético-crítico que visa a formação humana com vistas a transformação do mundo.

2. PAULO FREIRE: GIRAMUNDO, PALAVRAMUNDO, EDUCAMUNDO

Você precisa conhecer as águas (Ditado popular).

É necessário contextualizar o tempo histórico em que Paulo Freire teceu a condição docente como sujeito de autonomia. O livro *Pedagogia da Autonomia* (1997) é fundante no legado intelectual freireano, pois o educador é o sujeito da ação no processo de ensinagem, não só isto, é também sujeito de aprendizagem, “que forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.”(FREIRE, 1997, p. 23).

Posto isto, cabe destacar que a miséria com a qual foi obrigado a conviver desde a mais tenra idade, e constituía o mundo no qual habitava, contribuía para a condição estrutural de uma sociedade fundada sob o signo da desigualdade social, a partir da formação histórico-social-econômica-política e cultural. Que mundo é este? Brasil, Nordeste, Recife/PE. Em linhas gerais, a preocupação deste texto é a de compreender e problematizar o conceito de autonomia em Freire (1997). Evocando a terra onde nasceu o criador da *Pedagogia da Autonomia*, mas em que terra?

Recife... Não a Veneza americana/Não a Mauritsstad dos armadores das índias Ocidentais/Não o Recife dos Mascates/Nem mesmo o Recife que aprendi a amar depois - Recife das revoluções libertárias/Mas o Recife sem história nem literatura/Recife sem mais nada/Recife da minha infância. (BANDEIRA, 1973, pp. 114-116).

O período histórico, econômico e social que determinou a escrita da obra configurou-se em ato pronúncia de sua ética, isto é, Freire (1997) reafirma seu pensamento crítico no campo da educação, cujo princípio – autonomia – tem como base a ética, a estética e a emancipação do ser humano como gênero. Nisto, vem a denúncia contundente de um mundo que não tem espaço para a dignidade da vida humana,

Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. Daí a minha raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador ‘acinzentadamente’ imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. (FREIRE, 1997, p. 15, grifo do autor).

Ensinar é um ato político e, como tal, em Freire, o comprometimento é com a emancipação humana, posta por uma pedagogia da autonomia. Isto faz com que o educador compreenda o aprendiz como sujeito de sentidos, cuja curiosidade criativa suscita o sentimento inexorável de sua história e de seu aprendizado. O educador é sujeito autônomo do ato de ensinar, cuja ética e estética é a da emancipação e da autonomia.

Autonomia não é apenas um termo do dicionário, e sim, experiências tecidas no tempo. A reflexão acerca da autonomia revela a construção do ser para si, que se constitui em um processo, um vir-a-ser (FREIRE, 1997), logo, só é possível uma Pedagogia da Autonomia (1997) se o educador valorizar suas experiências e as

experiências dos educandos, sendo, com isto, a prática docente a dimensão social da formação humana.

A educação não pode orientar-se pelo paradigma da empresa que dá ênfase apenas à eficiência. Este paradigma ignora o ser humano. Para este paradigma, o ser humano funciona apenas como puro agente econômico, um “fator humano” O ato pedagógico é democrático por natureza, o ato empresarial orienta-se pela “lógica do controle”. O neoliberalismo consegue naturalizar a desigualdade. “E assim mesmo”, “Não há outra coisa a fazer”, ouve-se dizer. (GADOTTI, 1997, p. 18, grifos do autor).

Gadotti (1997) permite uma compreensão da obra freireana enquanto um alerta epistêmico, pois norteia o trabalho docente no sentido de lutar contra as práticas banalizadas no cotidiano brasileiro que geram a desumanização e a coisificação do humano. Somente um amplo e permanente processo de autorreflexão crítica e o compreender-se enquanto sujeito em construção do saber-ser, cuja base é sempre uma prática docente autônoma, serve de balizamento para a construção da luta a favor da vida em tom maior. Paulo Freire escreveu *Pedagogia da Autonomia* (1997), cujo fio condutor é a ética e a estética comprometidas com a emancipação no ato de educar como uma tentativa de sintetizar seu pensamento emancipatório, essa constitui-se na última obra, de sua lavra, publicada em vida.

Há, em Paulo Freire (1997), em especial, na obra em tela, um anti-academicismo que, de modo nefário, foi utilizado para desqualificar seu pensamento. Denso em suas obras, o que Freire rejeita é uma prepotência materializada na supremacia e arrogância do conhecimento acadêmico em detrimento dos saberes das classes populares. Isto Paulo Freire herdou das fontes teóricas de Gramsci (C 11, § 12, v. 1, 2001, p. 1386), quando trata da questão política

dos intelectuais. Trata-se de compreender que os intelectuais ocupam um arranjo estratégico na sociedade civil e que contribuem para os processos de formação/consolidação da hegemonia do Estado de classes, comprometido com as classes em luta e disputa da hegemonia.

Em Freire, os intelectuais (docentes) atuam organicamente na vida social como sujeitos, cujas ações são determinadas pelo mundo real, construído/desconstruído e reconstruído por sujeitos de História. Por isto a presença forte de Paulo Freire na formação continuada. Portanto, os docentes não se constituem como um agrupamento epistêmico neutro ou tecnoburocrático, mas se constituem como intelectuais capazes de se engajarem comprometidamente com a história e com os processos de transformação das classes em disputa, por serem dotados de capacidades técnico-política de dá direção e organizar a sociedade em defesa da educação, nestes termos, é contrário ao tipo de intelectual da nova indústria, aquele velho tipo de intelectual anunciado por Gramsci em que:

Em todos os países, o estrato dos intelectuais foi radicalmente modificado pelo desenvolvimento do capitalismo. O velho tipo de intelectual era o elemento organizador de uma sociedade de base predominantemente camponesa e artesã; para organizar o Estado e o comércio, a classe dominante treinava um tipo específico de intelectual. A indústria introduziu um novo tipo de intelectual: o organizador técnico, o especialista da ciência aplicada. Nas sociedades em que as forças econômicas se desenvolveram em sentido capitalista, até absorver a maior parte da atividade nacional, predominou este segundo tipo de intelectual [...]. (GRAMSCI, 2004, p. 424).

Freire está, pois, corroborando o pensamento gramsciano, ao tempo que tem sintonia com Marx e Engels (2007), especificamente com a décima tese sobre Feuerbach, “os filósofos não fizeram,

senão, interpretar o mundo de diversos modos, o que importa é mudá-lo”. Daí o laço que enlaça e aprofunda a relação dialética entre o docente-intelectual e as realidades contraditórias e complexas que o cercam. Por isso, o anti-academicismo:

O anti-academicismo de Freire é conhecido. E assim termina o mesmo o livro (p. 165): “Nem a arrogância é sinal de competência, nem a competência é causa da arrogância”. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência da simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente. (GADOTTI, 1997, p. 18, grifo do autor).

A pesquisa sobre o conceito de autonomia em Paulo Freire (1997) foi um momento muito rico, intercambiado por conhecimentos e, mais do que isto, em que foi possível tomar ciência da obra de Paulo Freire de forma desinteressada, como diria Gramsci (1989), cuja elaboração manifesta-se na *poiesis*, visto que o meio acadêmico é plural, contraditório, vivo, pulsão de morte e de vida lampejante.

O universal é diverso. Por isto, ao nos encontrar tecendo o fio tênue da memória, voltamos a um tempo em que, iniciando nossa ação, líamos Paulo Freire, no sentido de organizar teoricamente uma práxis educativa e nele reconhecer a educação enquanto *constructo* social, prática de liberdade. E, assim acontecendo, refazíamos-nos numa perspectiva de encantamento, como bem é colocado nas palavras de Bloch (2001, p. 43): “Antes do desejo de conhecimento, o simples gosto; antes da obra de ciência, plenamente consciente de seus fins, o instinto que leva a ela (...)”.

A meta a ser perseguida torna-se material no sentido de pensar com Foucault (1996, p. 53-54) ao defender que o “autor é uma espécie de foco de expressão que, sob formas mais ou menos

acabadas, se manifesta da mesma maneira, e com o mesmo valor, nas obras, nos rascunhos, nas cartas, nos fragmentos, etc”. De tal modo, a abordagem a ser feita é mais do que um simples ato de descrever as leituras freireanas, trata-se de recompor suas experiências de ser no ato de colher e acolher o mundo a partir de sua historicidade, cujo ponto central foi a constituição do conceito de autonomia em educação.

2.1 Paulo Freire: que mundo, o seu?

Luis Carlos Prestes (1898-1990), preso político da Era Vargas (1930-1945), em carta escrita na prisão (Rio de Janeiro – 22/12/1940) e enviada à irmã Lygia Prestes, confessava que “Essa história de saber por saber, pura erudição, é algo morto e que não me agrada. Saber é para agir, não é verdade?” (PRESTES, 2000, p. 424). A reflexão desse reconhecido personagem histórico que figura nos livros de História da sociedade brasileira como principal líder do Movimento Tenentista (1º quinquênio da década de 1920) e da Intentona Comunista (1935), tem por certo sua validade para outro não menos importante ator histórico do século XX, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997).

Paulo Freire é um pensador que ainda hoje suscita polêmicas. Não à toa é sempre citado e muitas vezes em situações antagônicas ao que defendeu enquanto pensar e agir do educador. Com permanente frequência encontram-se frases suas descontextualizadas que servem a propósitos desumanizadores, mistificadores e conformistas. Para Freire serve o desabafo de Rousseau,

Que fazer? Não é sobre as ideias dos outros que escrevo; é sobre as minhas. (...) Depende de mim não abundar no meu sentido, não acreditar ser sozinho mais sábio do que todo mundo; depende de mim desconfiar de meu sentimento e não mudar de sentimento. Eis tudo o que posso fazer e o que faço. (...) Se não levar a bem esse compro-

misso, estarei errado sem dúvida; mas se tiver êxito, também estarão errados exigindo de mim algo mais, pois não prometo senão isso. (ROUSSEAU, 1995, p. 56).

Por certo escrever algo, que vem de dentro, como uma tocha que não se queima com fogo alheio não é coisa de pouca monta. Acrescentando a isto o fato de que a escrita se transformou em vida, e vice-versa, é possível, pois, afirmar que se trata de um caso em que homem, obra, política, arte e produção intelectual amalgamaram-se profundamente. O interesse científico por esse tema traduz o desejo da travessia do senso comum à consciência crítica e filosófica de si e do mundo.

2.2 Trilhas e veredas percorridas no tratamento do tema

Aplicamos neste estudo, o método da análise do discurso que possibilita um exame dialético do texto freireano, permitindo a compreensão das formações discursivas instituintes do pensamento de Freire (1997). O trabalho foi conduzido por um vínculo de leitura cujo objetivo, num primeiro momento, atingiu os significados do texto e das concepções nele tecidas, instituídos pelo escritor no ato (em si) da produção do texto.

A teoria que serviu de ursa polar para o trabalho encontra-se nos estudos, hoje, cada vez mais desenvolvidos, sobre a relação leitor-autor-texto. A sustentabilidade teórica nesse campo de estudo fundamenta-se na crítica literária que amplia o espaço de referência do leitor interessado em acompanhar a narrativa desafiada no contexto desta investigação. De todo modo, seguimos um caminho que deu sentido ontológico a este trabalho, em que buscamos articular o processo de conhecimento, a história e as relações sociais determinadas pelo tempo e pelo lugar de onde nascemos sementes.

Quanto à análise do discurso, traduz-se assim em uma possibilidade de leitura e interpretação da obra freireana aqui empreen-

didada. Não se pode perder de vista que os pressupostos teóricos e metodológicos da análise do discurso são considerados complexos por Foucault (1996) e Brandão (1997), mantendo uma tensa relação entre as noções que a integram, dada a interlocução epistemológica que estabelece com outros campos do conhecimento.

A intenção foi a de demonstrar que há um autônomo diálogo de Paulo Freire com as fontes teóricas citadas em suas obras. A análise do discurso possibilita o desvelamento da formação do pensamento de Paulo Freire enquanto tal, uma vez que será aplicado um mecanismo de interpretação em que se articulará as formações discursivas freireanas que dialogavam com o pensamento de outros autores. Para tanto, o conceito de formação discursiva na perspectiva foucaultiana, compreende

[...] um feixe de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir de sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (FOUCAULT, 1996, p.15).

A formação discursiva demarca a fala de domínio e de poder a respeito do que deve ser dito por um sujeito social portador de certa posição discursiva, num tempo determinado em dada circunstância histórica e social definida. A constituição discursiva não deve ser compreendida como uma massa densa que se sustenta em outros opostos a si mesmo; o discurso do bem contra o discurso do mal, mas como uma realidade portadora de heterogeneidade ou de homogeneidade e cheia de intenções muitas vezes não plausíveis.

Uma formação discursiva é sempre um acontecimento discursivo. Enquanto tal é realidade histórico-social. O discurso é prática concreta, em que as estratégias de sua produção são sociais, econômicas, políticas e culturais, donde surgem das condições históricas da sociedade. No caso particular deste estudo, consideramos enquanto formações discursivas o conceito de autonomia (FREIRE, 1997).

Posto isto, cabe as perguntas: quem é o leitor? A que veio? [...] não há uma forma de leitor, mas uma variedade de leitores e, além disso, o próprio leitor muda conforme as situações de linguagem. Existe leitor desde sempre? A primeira pergunta pode ser respondida de duas formas: a) se considerarmos o ato de ler de forma dilatada, isto é, enquanto processo intrínseco de reconhecimento do homem à realidade em que está inserido, sim; b) assumindo a hipótese de que o leitor nasce, em potencial, com o aparecimento das pinturas rupestres e posteriormente com a escrita, a resposta é negativa.

Para Certeau (1994), o leitor é um usurpador, um pirata navegante de mares que não lhe pertenciam; um aventureiro de palavras e de ações exposto a riscos em terras distantes e infinitas. O leitor é por excelência o ser da estética. E o leitor é esse ser estético porque sabe, no mais íntimo da sua essência, que a vida só tem sentido se vivida em todas as suas nuances, em todas as suas facetas, em todas as suas manifestações. Ser leitor, um autêntico leitor, é ser, sim, um pirata, um usurpador, um aventureiro, mas é também contornar-se em um sonhador, um viajante alucinado, em outras palavras, um ilusionista carregado de realidade.

O leitor imprime ao ato de ler o seu mundo e experiências íntimas, ampliando o conceito para além da decodificação das letras. Isto equivale a dizer que a ação de ler não se limita à decodificação dos grafemas e a sua conseqüente decifração, antes é atividade historicamente situada porque arregimenta consigo o

exercício de conscientização e de entendimento material e social das palavras. Por considerar assim, o processo de ler é uma prática social inserida numa sociedade produzida de forma objetiva e subjetiva a um só tempo.

O ato de escrever e ler (vice versa) está mediado pelas relações de produção. Numa sociedade capitalista antagonicamente dividida em classes sociais, não há uma apropriação igualitária do patrimônio cultural da humanidade, implicando, dentre outras coisas, no fato de que o domínio da técnica da escrita encontra-se irregularmente distribuído.

A existência de um contingente considerável de analfabetos em pleno século XXI, numa sociedade formada sob o signo da desigualdade social e da exclusão, incide diretamente sobre as demais dimensões da vida social, como a educação. Assim, ler pode ser um ato de apropriação e transformação da realidade ou de conformação e conservação da mesma, o que reduz o ser em autômato alienado. Neste caso, dependem única e exclusivamente do sujeito-leitor em relação com outros sujeitos-leitores, considerando a sua historicidade, sua ação política e o lugar social que ocupa.

Dá significado histórico, social e político ao texto lido significa dar importância à cultura de determinada sociedade. Significa entender que a formação cultural é a soma das relações de produção, que por sua vez comporta a infraestrutura e a superestrutura. Por isto que o ato de ler é em si complexo. Pela sua complexidade, possibilita ao leitor imprimir aos textos lidos e aos autores estudados uma relação dialógica e livre de condicionamentos. De modo, que torna o processo criativo e rigoroso, possibilitando recriar com sua própria inserção no mundo, a palavra lida. Em outros termos, é a recriação da palavramundo, como sugere o autor aqui estudado.

3. O CONCEITO DE AUTONOMIA EM PAULO FREIRE

Ao iniciarmos esta parte do texto, é de bom tom esclarecer aos leitores deste manuscrito que o ser leitor não está dissociado da sociedade em que atua. Inclusive, é possível afirmar que numa análise de um determinado ator social não é permitido dissociá-lo dessa mesma sociedade. Assim, o intelectual Paulo Freire, em sua relação com a ciência, foi se constituindo também em história de vida.

Quando Paulo Freire nasceu na década de 1920, o Brasil tinha uma economia cujo signo central era a agroexportação. O café dominava a pauta de exportações e a política era hegemonicamente exercida pelo eixo São Paulo/Minas Gerais, que deu origem à política do café com leite. A população, além viver uma superexploração economicamente, era quase que totalmente analfabeta. Na região Nordeste, lugar geográfico de nosso personagem, a realidade era bem pior. Nesse ambiente hostil à justiça social e onde o homem é forte por natureza, Paulo Freire viveu suas diferentes fases existenciais, deixando sempre clara sua opção política pelos dominados:

A Terra da gente envolve luta por sonhos diferentes, às vezes antagônicos, como os de suas classes sociais. Minha Terra não é, afinal, uma abstração. Quando penso em minha Terra, tanto me lembro da soberba do rico, de sua raiva pelos pobres, quanto da desesperança destes, forjada na longa vivência de exploração ou na esperança que gesta na luta pela justiça (FREIRE, 2001, p. 28).

Paulo Freire, como leitor transformador que era, sabia na sua leitura crítica da realidade brasileira que o Brasil não era apenas um dos agroexportadores do café e dos donos das usinas; dos que desde o remoto século XVI vêm usufruindo a terra em todas as

suas potencialidades e negando as suas dádivas para a totalidade da população. A luta dele pelo processo de ensino e aprendizagem foi também pela emancipação do homem de todo jugo social imposto, assim, com o surgimento da obra *Pedagogia da Autonomia* (1997), temos uma reafirmação significativa dessa proposta.

O Brasil era complexo demais (na visão freireana) para ser interpretado pelo viés positivista da ordem e do progresso a serviço de poucos. Tratava-se de ler o mundo e assumir radicalmente a possibilidade de também mudá-lo, como podemos ver nas palavras de Freire (2001):

Minha radicalidade me exige absoluta lealdade ao homem e à mulher. Uma Economia incapaz de programar-se em função das necessidades humanas, que convive indiferente com a fome de milhões a quem tudo é negado, não merece meu respeito de educador nem, sobretudo, meu respeito de gente. E não me digam que as coisas são assim por que não podem ser diferentes. Não podem ser de outra maneira porque, se o fossem, feririam os interesses dos poderosos: este não pode ser, porém, o determinante da essência da prática econômica. Não posso tornar-me fatalista para satisfazer os interesses dos poderosos. Nem inventar uma explicação científica para encobrir uma mentira (FREIRE, 2001, p. 22).

Com isto, ao realizarmos a contextualização dos estudos na área, privilegiamos a relação entre linguagem, discurso e sociedade (FAIRCLOUGH, 2001). As formações discursivas em que Paulo Freire radicaliza (e que vão até as raízes de seu pensamento) estão destacadas a seguir:

1. Ensinar exige criticidade, a superação da “curiosidade ingênua” para a construção da “curiosidade epistemológica”, a superação da ingenuidade para a criticidade;

2. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, ou seja, uma atitude dialética que articule o fazer e o pensar;
3. Ensinar requer a assunção dos educandos e educadores como seres sociais, culturais e históricos;
4. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo;
5. Ensinar exige comprometimento com o trabalho educativo e a compreensão de que o espaço pedagógico não é neutro e de que a presença do professor nesse espaço é uma presença política.

Nesses cinco enunciados discursivos presentes na obra freiriana já citada, a exigência e o imperativo de demonstrar o compromisso ético/político dos educadores com o ato de educar na perspectiva transformadora é determinante ao longo da vida freireana. A palavramundo é o que dá sentido na desvelação da realidade. Realidade contraditória que precisa ser transformada, daí a função social da educação como aquela que transforma homens e mulheres, na condição de seres históricos e políticos, em sujeitos do conhecimento, capazes de transformar criticamente o mundo, mediado pela palavra mundo, transfigurada em práxis pedagógica pautada na autonomia, como modo de vida e forma de existir no mundo, como educador que educa para liberdade e emancipação humana.

A leitura da palavramundo é a necessidade de mudar e transformar o mundo. Aos poucos o leitor transmuda-se no transformador social, fazendo uma singular incursão pelo mundo do conhecimento, mas também reinventando a vida, pois, como dizia Cecília Meireles, “a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada”. A reinvenção da vida em Freire tem como ponto de partida a educação autônoma e comprometida com a vida em liberdade em sua forma objetiva e subjetiva.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a leitura é o reconhecimento de que sem a ação de mudança não há qualquer possibilidade de se ler criticamente a palavravramundo. Realizar um projeto de vida tão grandioso não foi fácil; foi preciso reinventar os processos de formação do ser humano com base na autonomia, dialogicidade, libertação e conscientização, sendo esta, em suma, a proposta radical do leitor/autor Paulo Freire. Ademais, a reinvenção da vida liga-se à luta pela defesa intransigente da vida, e o educador, por excelência, constitui-se no lutador da vida e no construtor do novo mundo porque sabe que este em que está inserido é o reino da opressão e da dominação do homem pelo homem.

A intervenção no mundo não vista sob um aspecto formal, mas sob um prisma em que se conjuga conhecimento articulado à utopia e à ação alicerçada no pleno desejo de mudança social e subjetiva do estatuto de vida opressivo para uma legitimidade emancipatória. Aspectos que reafirma o leitor/autor transformador Paulo Freire em um ininterrupto movimento em prol da redenção entendida como liberdade na acepção transgressora da palavra. Por isso que a luta se faz sob a lógica da “confiança, da coragem, do humor, da astúcia, da firmeza”, como reflete Benjamin (1987, p. 222) na quarta tese sobre o conceito de história.

A ética/estética/criticidade presentes na Pedagogia da Autonomia (1997) de Paulo Freire incomodou a elite reacionária brasileira tanto intelectual quanto econômica, de modo que, tem sofrido profundos ataque à sua obra como um todo. Contudo, sua vasta produção bibliográfica é uma prova integral da sua instigante e sempre reinventada relação com as obras e os pensadores que leu e com os quais dialogou em vida na concepção do seu sistema de pensamento.

O autor/leitor/transformador da palavramundo; giramundo; educamundo, Paulo Freire, fez-se na vida amarga do tecido societal amargo, desigual da realidade social brasileira. Para ele, importava emancipar, libertar e construir autonomia, por isto, em Freire, não há um momento próprio ou demarcatório da teoria e dos teóricos que criaram tal ou qual sistema; fazendo com que todos discutam e dialoguem entre si como se estivessem numa roda de conversa. Nesse viés, e dado o exposto ao longo deste texto, aqui também se fez uma viagem científica, por meio da qual foi possível aprender com Paulo Freire a leitura ética e estética, isto porque é imprescindível mudar o mundo.

Em Paulo Freire, o educador só existe porque existe o educando, pelo aprendente que é o educando, pela sua realidade, que começa o ato de humanização. O ponto de partida da autonomia é sempre a experiência do educador e do educando. A educação ensina a paixão do ser humano pela liberdade. A nossa liberdade consiste na consciência histórica, na História reside o território da liberdade. O lugar onde se movimenta a dialética pedagógica em que a educação é ato libertário liberdade e a liberdade é fruto de uma educação forjada na ontológica e teleológica, enfim, a construção autônoma do vir-a-ser, pressuposto para qualquer formação pedagógica.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas. Vol. 1. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, o, u, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2001.

BRANDAO, Helena. **Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – Artes de fazer**. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 1994.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. S. Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33a. ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da escola: princípios e preposições**. São Paulo: Cortez, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 1.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. UNIMEP: Piracicaba, 1996.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos Costumes**. Trad. Paulo Quintela. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural. Coleção os Economistas, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e**

Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martin Fontes, 1995.

APLICAÇÃO DO CÍRCULO HERMENÊUTICO-DIALÉTICO SOBRE O USO DA ROBOTICA EDUCACIONAL PELOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

Viviane Barbosa da Silva¹

Ivoneide Mendes da Silva²

Maria Marly Oliveira³

1. INTRODUÇÃO

Hoje, mais do que nunca, as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC fazem parte da realidade do processo de ensino e aprendizagem de ciências, pois segundo Coll e Monereo (2020), as TIC fazem parte de um novo paradigma tecnológico que modifica as práticas sociais e, de maneira especial, as práticas educacionais. Essa influência se manifesta no desenvolvimento de novas ferramentas, cenários e finalidades educacionais, marcadas pela adaptabilidade, pela acessibilidade permanente, pelo trabalho em rede e pela necessidade de uma crescente “alfabetização digital” (Coll e Monereo, 2020).

Segundo a BNCC, “a sociedade contemporânea está fortemente organizada com base no desenvolvimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2017, p. 323) e é preciso que isto se reflita nas aulas de ciências. Entre as TIC, a utilização da robótica vem se destacando cada vez mais, dentro do ambiente educacional, a robótica ajuda a trabalhar conceitos científicos de forma prática, permite desen-

1 Mestranda do PPGE/UFRRPE. Professora da rede oficial de ensino – PE. vivianebsp@hotmail.com

2 Profa Dra. Professora do PPGE/UFRRPE. ivonpesca@gmail.com

3 PhD em Educação. Profa do PPEC/UFRRPE.

volver uma série de habilidades, engaja os estudantes em desafios e estimula o trabalho em equipe (ESTEINOU, 1998), mais do que isso, a robótica educacional quando usada numa perspectiva freiriana pode ser uma ferramenta poderosa para criar nos estudantes uma atitude de protagonista do seu próprio conhecimento.

Dentro dessa realidade em que as TIC fazem parte do processo de ensino aprendizagem é fundamental perceber a formação continuada como processo em que o professor tenha a oportunidade de vivenciar diversos papéis, dentro de um projeto de dialogicidade, em que, de acordo com Freire (2007) os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, “é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, incapazes, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (FREIRE, 2007, p.60) .

Justificamos essa pesquisa com intenção de utilizar nas aulas de ciências os materiais de robótica educacional adquiridos pela Prefeitura da cidade do Recife e entregue em todas as 39 escolas de Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, no ano de 2014, através do programa Robótica na Escola que ajudou a atrair para a cidade a primeira Célula de Desenvolvimento da LEGO ZOOM, mas em virtude dessas informações surge uma pergunta:

Sabendo que as escolas da rede pública municipal do Recife possuem os kits de Robótica Educacional da Lego nos vem a seguinte questão de pesquisa: Como os professores de ciências dos anos finais do Ensino Fundamental vem fazendo uso da Robótica Educacional?

Este trabalho apresenta como objetivo analisar as respostas dadas pelos professores sobre o uso da robótica educacional nas aulas de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal do Recife bem como identificar as vantagens e limitações da utilização da robótica educacional.

Essa pesquisa está aportada na técnica do Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD) visando à discursão do uso da Robótica Educacional nas aulas de ciências. Acreditamos que essa relação metodológica pode proporcionar significativos resultados e trazer contribuições relevantes para a pesquisa no Ensino de Ciências.

2. APORTES TEÓRICOS

A Robótica e a Educação tem tudo para construir uma relação proveitosa. Primeiro porque os “robôs”, como elemento tecnológico, trabalham com uma série de conceitos científicos cujo princípios básicos são abordados na escola e segundo porque esses “robôs” mexem com o imaginário, criando formas de interação e exigindo uma nova maneira de lidar com os símbolos.

É preciso ressaltar que a robótica educacional, como ferramenta metodológica, não busca construir nos estudantes as habilidades de operários da indústria, devendo ser utilizada como uma prática metodológica que visa auxiliar na compreensão da realidade, pois a robótica se constitui como um meio de ação disponível nos processos educacionais, além de criar, segundo Chitolina *et al.*, (2016), a possibilidade de trabalhar com o lado lúdico dos aspectos cognitivos que, por vezes, está esquecido pela escola, estimulando a curiosidade, principalmente quando se refere aos jovens e adultos.

E nessa perspectiva é que a pedagogia de Freire se encaixa como a teoria que nos ajuda a entender a importância da dialógicidade, pois a experiência dialógica é vista por ele como fundamental para a construção da curiosidade epistemológica, sendo constitutivas dela: “a postura crítica que o diálogo implica; a sua preocupação em aprender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos” (FREIRE, 2001, p.81).

Sobre essa curiosidade pedagógica tão importante para estimular o processo de ensino e aprendizagem, Freire (2001) nos diz que

“não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distância epistemológica”, é a curiosidade epistemológica que quando se faz metodicamente rigorosa supera a curiosidade ingênua e assim avaliar se essa curiosidade conduziu a outras curiosidades e provocou algum conhecimento provisório. Procurando assim quebrar esse modelo baseado na memorização, para transpor o estudante da posição de espectador e simples usuário de um artefato tecnológico.

Para analisar o uso da robótica educacional dentro dessa perspectiva freiriana nada melhor que utilizar uma metodologia centrada no diálogo, segundo Oliveira (2001) o círculo hermenêutico-dialético foi apresentado por Guba e Lincoln (1989) como um método que coloca em ação os autores sociais através de um vai e vem constante que permite a captação da realidade em estudo, através de uma análise que se configura no encontro entre os grupos pesquisados.

Já que o círculo hermenêutico-dialético é uma relação constante entre o pesquisador, os entrevistados, trata-se de um processo dialético, que supõe constante diálogo, críticas, análises, construções e reconstruções coletivas. Pela constante relação entre entrevistados e pesquisadora, é possível se chegar o mais próximo possível à realidade, chamada de “consenso” pelos autores Guba e Lincoln (1989).

Segundo Oliveira (2014), por se tratar de um processo dialético, complexo, dialógico e sistêmico, a Metodologia Interativa se aplica a diferentes áreas de conhecimento, podendo ser trabalhada com os mais variados e complexos temas de pesquisa. Podemos perceber que essa metodologia, sendo flexível está aberta a possíveis adaptações segundo o contexto em que se pretende realizar uma determinada pesquisa, seja de um tema pertinente ao domínio das Ciências Exatas, como a Robótica Educacional no Ensino de Ciências, como em diversas áreas de conhecimento.

3. METODOLOGIA

Como podemos perceber, a escolha de uma metodologia está relacionada a uma série de fatores, ficando claro que a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais Gil (2010) estabelecidas em diversos ambientes, algumas características básicas identificam as pesquisas qualitativas. Vale salientar que a metodologia deve estar em consenso com o problema de pesquisa, dessa forma, segundo Oliveira (2011, p. 41) “a escolha da metodologia ou do procedimento metodológico de pesquisa deve estar adequada aos objetivos e à justificativa.”

O trabalho foi realizado com dez professores de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental, efetivos da rede Pública Municipal do Recife, que participavam do encontro mensal de formação continuada de Ciências, tendo sido explicado os objetivos da pesquisa. Decidimos utilizar como o questionário como instrumento de coleta de dados para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa, pois segundo Oliveira (2011, p. 43) “é preciso selecionar instrumentos adequados que preencham os requisitos de validade, confiabilidade e precisão”.

A coleta dos dados foi realizada a partir das premissas do CHD, o qual envolveu as opiniões individuais e coletivas do grupo pesquisado. Vale ressaltar que as informações sobre o uso da Robótica Educacional foram aplicadas apenas aos professores concursados da Rede pública Municipal do Recife, devido à complexidade envolvida na aplicação do círculo, e que necessita de tempo extra para a sua realização, como orienta Neves (2012).

Para tanto, a dinâmica do círculo consistia em entrevistar todos os sujeitos participantes de maneira sequenciada e sistemática; coletando as construções teóricas individuais do primeiro ao último

e retornando ao primeiro, com possibilidade a cada um dos participantes, verificarem as construções dos outros sujeitos, podendo modificar, excluir ou reorganizar a sua ou não; as suas construções iniciais, a partir o que foi explicitado pelo sujeito anterior, finalizando o círculo.

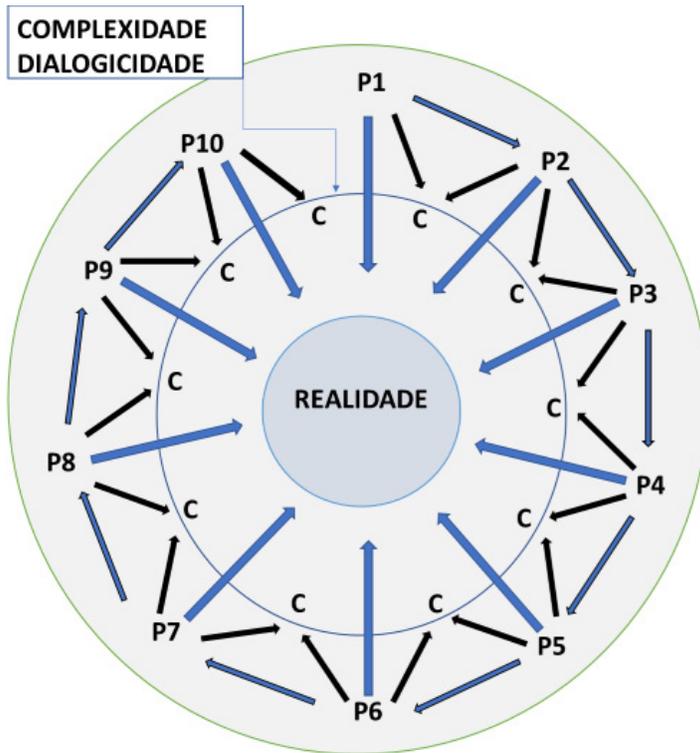


Figura 1: Autora a partir do modelo de Oliveira (2014)

No primeiro círculo, temos o grupo de fora com os professores que utilizam a Robótica Educacional nas aulas de ciências. O segundo, a dinâmica do vai e vem das construções e das reconstruções teóricas dos sujeitos e o terceiro no centro; exposição de comentários e nova construção, o que representa o encontro final com todos os entrevistados, buscando o consenso único com a realidade do grupo (NEVES, et al. 2012).

Para tanto, o percurso metodológico desta pesquisa, seguiu-se as premissas do CHD, em que primeiramente, houve a realização da abordagem sobre o uso da Robótica Educacional (RE) com os professores, os quais responderam se utilizam a RE nas aulas de ciências? Quais as vantagens e limitações para o uso da RE?, posteriormente, foram lhes apresentando a possibilidade de reconstrução de suas considerações iniciais, a partir das respostas do sujeito anterior. Por fim, houve uma reunião de todos os participantes para que discutissem acerca de suas respostas e chegassem a um consenso único (realidade) acerca da RE no ensino de ciências.

Depois de realizar as entrevistas dentro do CHD é preciso realizar o levantamento das categorias teóricas, como referenciais para construção da análise de dados. Quando falamos em categorias teóricas estamos nos referindo ao tema central de estudo e das leituras convergentes a esse tema. As questões das entrevistas que surgem destas categorias, são chamadas de categorias empíricas, por facilitar a coleta de dados na pesquisa de campo. Finalmente, as respostas (dados obtidos) segundo cada questão formulada da entrevista, são chamadas de unidades de análise.

Quadro 1
Categorias análise de dados

CATEGORIA TEÓRICAS	CATEGORIAS EMPÍRICAS	UNIDADE DE ANÁLISE
Robótica Educacional	Uso da robótica nas aulas de ciências.	1. Falta de Informação, que podem utilizar. 2. Decisão da Gestão.
Formação para o uso da Robótica Educacional	Formação acontece para participação em competições.	1. Professores precisamos de uma formação em robótica para utilizar essa ferramenta em suas aulas.

Fonte: A autora.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com vistas a responder ao problema e aos objetivos que o artigo se propôs, os dados coletados previamente foram analisados, por meio da Análise Hermenêutica-Dialética (AHD), que, conforme Minayo (2001), é o método de análise de dados qualitativos que mais é capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade, já que retrata todas as implicações de ordem histórica e socio cultural e educacional que se relacionam com o objeto e os objetivos de pesquisa.

A Categoria Teórica que se refere ao uso da robótica nas aulas de ciências pode ser identificada pelas Unidades de Análise e se confirmam ou modificam aquelas, presentes nas hipóteses, e referenciais teóricos inicialmente propostos.

Quadro 2

Organização do material ou dados da pesquisa

PROFESSORES	UTILIZAÇÃO DA ROBOTICA PELOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS
P 1	Nunca usei robótica nas aulas de ciências
P 2	Tentei certa vez
P 3	Nunca usei
P 4	Sim
P 5	Nunca usei robótica nas aulas de ciências
P 6	Não, gostaria muito de aproveitar essa tecnologia
P 7	Nunca usei. Nem sabia que existia essa opção.
P 8	Não.
P 9	Sim!!!
P 10	Não.

Fonte: A autora.

Infelizmente, podemos observar que apenas dois professores de ciências já utilizaram a robótica nas aulas de ciências e isso só

acrescenta o que diz, Azevedo (2017), que existe uma carência de estudos publicados que tenham como foco principal o uso da robótica educacional como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, nos fazendo crer que não houve um avanço significativo de publicações ao longo dos anos. Já Silva Junior (2019) levanta que poucos são os trabalhos científicos que discutem o papel da robótica como ferramenta metodológica no processo de ensino-aprendizagem de ciências no ensino fundamental, a maioria das publicações investiga as características e possibilidades do uso dessa ferramenta para as aulas de matemática, computação e física,

Essa carência de pesquisa precisa ser suprida, pois as possibilidades de utilização da robótica em aulas de ciências são inúmeras, principalmente porque, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é preciso mostrar a Ciência como elaboração humana para uma compreensão do mundo, pois seus conceitos e procedimentos contribuem para o questionamento do que se vê e se ouve, para interpretar os fenômenos da natureza, para compreender como a sociedade nela intervém, utilizando seus recursos e criando um novo meio social e tecnológico.

Quando perguntado aos professores se eles já tinham usado a robótica educacional nas aulas de ciências? E quais as dificuldades, que eles sentiam para o uso da robótica educacional nas aulas de ciências? Obtivemos respostas bastante diversificadas, conforme ilustra o quadro 03.

Quadro 3

Análise dos questionários dos professores

PROFESSORES	DISCURSO	UNIDADE DE ANÁLISE
PC 1	“Nunca usei robótica nas aulas de ciências. A maior dificuldade do professor é não conhecer robótica.	Falta de conhecimento da Robótica.
PC 2	“Tentei certa vez e esbarramos no kit incompleto e tempo escasso para utilização. Diria que a maior dificuldade é a formação específica e adequados acompanhamento e orientações posteriores.	Materiais incompletos; Tempo escasso; Falta de formação específica e continuada.
PC 3	“Nunca usei. E nem tem acesso. Tempo curto para efetivar os comandos em aulas, precisa-se de aulas seguidas e várias para realizar um comando. E tem pessoas específicas na escola que já criam um clube de robótica	Tempo escasso; Falta de acesso; Existência do clube de robótica.
PC 4	“Sim. Estrutura física das salas de aulas (espaço reduzido para formação de equipes), currículo extenso, falta de espaço para guardar os materiais (dificultando a logística), também tempo insuficiente para organização do planejamento.	Falta de espaço físico; Falta de tempo para o planejamento.
PC 5	“Nunca usei robótica nas aulas de ciências. A maior dificuldade do professor é não conhecer robótica.	Falta de conhecimento.
PC 6	“Não, gostaria muito de aproveitar essa tecnologia. É uma ferramenta importante na sala de aula, nós professores precisamos de uma formação em robótica para utilizar essa ferramenta em nossas Aulas, com certeza as aulas seriam mais dinâmicas.	Falta de formação.

PC 7	“Nunca usei. Nem sabia que existia essa opção. As dificuldades são a falta de conhecimento sobre o assunto. Quando eu conhecer a robótica educacional poderei dizer das dificuldades. Quem deveria ter apresentado essa robótica?”	Falta de conhecimento.
PC 8	“Não. O professor precisa de uma formação específica, para se apropriar do conhecimento e dos vários usos Pedagógico referente a cada disciplina.	Falta de uma formação.
PC 9	“Sim!!! Já usei robótica para desenvolvimento de pesquisa cujo o tema foi: Prototipando e modelando o sistema nervoso através da robótica: Uma proposta do clube de ciências. Dificuldades: 1 - Internet desce para a realização da programação do que construímos na robótica; 2 - Apoio para material.	Problema com a internet; Apoio para material.
PC 10	“Não. Dificuldades no acesso ao uso das tecnologias, redes de Wifi disponíveis e Internet, além ainda de pouca divulgação do processo de inclusão dos estudantes da rede nas mídias sociais em virtude da pequena socialização dos equipamentos, mas esse quadro tende a poucos mudar.	Falta de acesso; Falta de internet adequada.

Fonte: A autora.

A codificação se deu em função da repetição das palavras, que uma vez triangulada com os resultados observados, foram constituindo-se em unidades de registro, para então efetuar-se a categorização progressiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste projeto foi analisar as respostas dadas pelos professores de ciências quanto ao uso da robótica como ferramenta metodológica no ensino de ciências utilizando de forma sistemática, a aplicação da técnica do Círculo Hermenêutico-Dialético em uma pesquisa qualitativa.

Foi possível observar durante todas as etapas realizadas na pesquisa que a Robótica Educacional pode vir a ser uma ferramenta muito importante porém quando se trata do uso no ensino de ciências o que vemos são barreiras criadas pela gestão escolar, pela própria estrutura física das unidades escolares e principalmente pela falta de informação dada aos professores sobre a utilidade desta ferramenta, pois apesar de aparecer várias vezes nos dados o interesse do professor em explorá-la isto não acontece.

Outro ponto a ser levantado pelos professores são as formações, os professores que tem acesso a Robótica Educacional questionaram que tiveram apenas uma formação inicial, no ano de 2014, depois disso as únicas formações eram exclusivamente para competirem, especialmente na Olimpíada Brasileira de Robótica, com isso não existe formação continuada para o uso da Robótica em ciências e em nenhum dos componentes curriculares, sendo uma atividade cada vez mais desvinculada do ensino regular, a formação continuada dos professores dentro de uma perspectiva dialógica de Paulo Freire relacionado a robótica é o caminho para uma mudança nesta realidade.

Dessa forma, essa pesquisa apresenta indícios do quanto é importante investigar as limitações para o uso de uma ferramenta metodológica na área de tecnologia que já existe nas escolas municipais do Recife, em especial no ensino de ciências, mas principalmente nos mostrou o caminho para pesquisas futuras e assim podendo trazer contribuições para a área em questão.

REFERENCIAS

AZEVEDO, Edjane Mikaelly Silva de. FRANCISCO, Deise Juliana. NUNES, Albino Oliveira. **O avanço das publicações sobre a robótica educacional como possível potencializadora no processo de ensino-aprendizagem: uma revisão sistemática da literatura.** Revista Redin. v. 6 N° 1. FACCAT RS. Outubro, 2017.

BARBOSA E SILVA, Rodrigo. BLIKSTEIN, Paulo. **Robótica educacional: experiências inovadoras na educação brasileira/organizadores – Porto Alegre : Penso, 2020.**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2019 às 15h.

BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC SEF, 1998. Pág. 22 e 23.

CHITOLINA, R. F., NORONHA, F. T., & BACKES, L. **A Robótica Educacional como tecnologia potencializadora da aprendizagem: das ciências da natureza às ciências da computação.** *Educação, Formação & Tecnologias*, 9 (2), 56-65 [Online] 2016. Disponível a partir de <http://eft.educom.pt>. Acesso em: 06 out 2017

COLL, César. MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação/** Porto Alegre : Artmed, 2020.

ESTEINOU-MADRID, J. (1998). **Espacios de comunicación.** México: Universidad Iberoamericana.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36e. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D'Água, 2001.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa/** Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2010

Godoy A. S. (1995a). **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.

GUBA, Egon S. & LINCOLN, Yvonna. S5. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: Sage, 1989.

LIMA, K. E.C.; VASCONCELOS, S. D. **Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife** **Ensaio: aval.** pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 397-412, jul./set. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: UnB, 1999.

NEVES, R. F.; CARNEIRO-LEÃO, A. M. A.; FERREIRA, H. S. **A interação do ciclo da experiência de Kelly com o círculo hermenêutico-dialético, para a construção de conceitos de biologia**. *Ciência & educação*. (Bauru) [online], vol.18, n.2, p.335-352, 2012.

OLIVEIRA, M. M. **Complexidade, Dialogicidade, Círculo Hermenêutico no processo de pesquisa e formação de professores**. Acesso: <http://www.nupet.com.br/Complexid-Dialogici-CHD--MMO.pdf>, 2014

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 5.ed. [rev.]. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

OLIVEIRA, M. M. **Metodologia Interativa: um processo hermenêutico dialético**. INTERFACES BRASIL/CANADÁ, PORTO ALEGRE, V1, N.1, 2001

SILVA JUNIOR, Luiz Alberto da. **O discurso de professores de ciências relativo ao uso da robótica educacional na cidade do Recife**. 2019. 203 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DA SITUAÇÃO-LÍMITE AO INÉDITO VIÁVEL

Suellen Tarcyla da Silva Lima¹

INTRODUÇÃO

O processo de formação docente há muito vem estado no centro das discussões científicas nos mais diversos âmbitos acadêmicos e nas mais diversas instâncias e instituições.

A preocupação com a qualidade da formação continuada dos Professores não é recente. Percebemos de modo crescente o estabelecimento e o fortalecimento da compreensão de que a qualidade da educação está atrelada a qualidade da formação dos professores, tanto na perspectiva da formação inicial quanto da continuada.

Quando focamos nos processos de formação continuada docente percebemos que, segundo Lade (2005) as propostas de formação continuada ainda se centram num modelo considerado clássico, isto é, assumem a perspectiva tradicional, na qual o professor é visto como um ser vazio que precisa receber conhecimentos para, posteriormente, aplicá-los. A autora ressalta que:

[...] há uma tentativa de respeitar os saberes dos professores, porém, na maioria das vezes, suas vozes foram silenciadas, deixando estes à margem do processo. [...] Se pensarmos numa proposta de formação continuada e ana-

¹ Doutoranda em Ensino das Ciências; Mestre em Saúde Humana e Meio Ambiente; Graduada em Ciências Biológicas; Docente da Rede Estadual de Pernambuco.
E-mail: suellen_tarcyla@hotmail.com

lisarmos o que aconteceu durante o processo observado, percebemos características dos conceitos de treinamento e aperfeiçoamento (LADE, 2005).

Percebemos que segundo a autora supracitada, os professores foram vistos por muito tempo como sujeitos passivos, acríticos e receptores de informações, como meros espectadores.

Por intencionalidade e ideologias são nítidos os interesses em afastar os professores dos processos formativos. Não há preocupação em aproximar o Professor (a) dos centros de discussão e muito menos de desvelar suas necessidades formativas.

O texto hora apresentado tem por objetivo apresentar os aspectos legais que orientam a formação continuada, delinear alguns modelos formativos e discutir a luz das categorias “situação-limite”, “ato-limite” e “inédito viável” propostas por Paulo Freire, as possibilidades para a alteração do *status quo* no campo da formação continuada de Professores.

1. ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Quando observamos a legislação brasileira, no tocante a formação de professores da educação básica encontramos alguns documentos, pareceres, decretos, resoluções, leis e outros instrumentos através dos quais é possível perceber com clareza a priorização, ao menos a nível documental, de ações que fomentem melhorias diretamente ligadas ao exercício docente.

Dentro desse universo documental destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 1996), a Resolução n.º 03/97, do Conselho Nacional de Educação, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004), a Portaria n.º 1179 por meio da qual o MEC definiu como política para Educação Infantil e Ensino Fundamental a instituição do Sistema Nacional de Formação Continuada de Pro-

fessores da Educação Básica, o Decreto Nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica recentemente revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2016), o Plano Nacional de Educação (PNE), anexo à Lei n. 13.005/14 aprovada em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2016).

No que diz respeito à formação continuada, a LDB define no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Nesta lei observamos o estabelecimento da obrigatoriedade de períodos de continuidade, aperfeiçoamento, períodos dedicados para os estudos, carga horária que priorize horários específicos agregados à carga horária de trabalho total remunerada, determinando ainda que a administração realize programas de capacitação para todos os professores em exercício.

A preocupação com a forma, a maneira como deve constituir-se essa formação aparece no art. 61, no qual encontramos que “A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [...] II – a associação entre teorias e prá-

ticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (LDB, 1996).

A Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação-CNE, definiu, no artigo 5º, que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço”.

Em maio de 2004, por meio da Portaria n.º 1179, o MEC definiu como política para Educação Infantil e Ensino Fundamental a instituição do Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, tendo como seus principais componentes os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, cujo objetivo deveria ser o de desenvolver tecnologia educacional e a ampliação de oferta de cursos e outros meios de formação docente.

Em 2005, como forma de operacionalização dessa política, o Ministério da Educação, em parceria formalizada em convênio com universidades, instituiu a Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Mais adiante aprofundaremos a discussão sobre esse ponto, pelo fato de que o mesmo se constitui por objeto central do projeto de pesquisa ora apresentado.

Por meio do Decreto Nº 6.755, De 29 de Janeiro de 2009 foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada de professores. Este decreto foi revogado por meio de um novo Decreto Nº 8.752, de 9 de Maio De 2016.

Posteriormente a criação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o MEC formulou, ainda em 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em regime de colaboração com as Secretarias da Educação de Estados e Municípios e as Instituições Públicas de Ensino Superior com o objetivo de formar em nível superior os professores em exercício em escolas públicas que não apresentam titulação exigida pela LDB.

Percebemos ao observar os documentos supracitados que com o passar dos anos há uma mudança na percepção da importância e da necessidade da formação continuada como direito legítimo dos docentes. A União desempenha papel fundamental em todo esse processo legal, uma vez que coordena a “política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais” (Art. 8º da LDB – Lei n.9394/96).

Abdalla (2012) afirma que não dá para desconsiderar nesse contexto a importância da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), em 2008, e a Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, que apresentou um documento referência, denominado “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação”. Tais conferências, como afirmam Aguiar e Scheibe (2010), “tematizaram, de forma expressiva, a formação e a valorização dos profissionais da educação”, no entendimento, ainda, de que estas questões devem ser tratadas como um direito e, por isso, precisam ser consideradas como política pública.

Por sua vez no Plano Nacional de Educação (PNE) anexo à Lei n. 13.005/14 aprovada em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), destacamos a Meta 16 que diz respeito à formação continuada de professores da educação básica “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. Dentre as estratégias estabelecidas para o alcance dessa meta destacamos as seguintes pelo fato de estarem diretamente ligadas a formação continuada: 16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; 16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.

Por fim destacamos a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Destacamos abaixo alguns trechos dos documentos que trazem alguns esclarecimentos e considerações a respeito da formação continuada:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica *constitui processo dinâmico e complexo*, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

Destacamos neste parágrafo alguns incisos referentes que focalizam alguns aspectos que consideramos relevantes na compreensão e efetivação da formação continuada docente:

IV - a garantia de padrão de *qualidade dos cursos* de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica.

O Artigo 16 destaca que a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como *o repensar do processo pedagógico*, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aper-

feiçãoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Tomando por base os documentos citados acima podemos perceber que existe uma base legítima que garante a Formação Continuada para os Professores da Educação Básica que defende que sua execução se dê de modo coeso, articulado e processual e contextualizado com a prática docente.

Os professores devem estar cientes da importância da apropriação de novos conhecimentos a fim de estabelecer novos paradigmas educacionais. Em contrapartida, é necessário oferecer condições satisfatórias para que esses professores possam participar dos programas de formação continuada e que vejam neles a possibilidade de valorização de suas vivências e saberes pedagógicos bem como a oportunidade de aperfeiçoamento de suas práticas. A busca pelo conhecimento associado à prática educativa cotidiana deve ser constante.

A formação deve ir além da mera perspectiva de implementação de Políticas ou elaboração de documentos oficiais. A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e ampliem a percepção dos docentes dando-lhes subsídios para a resignificação de saberes e para releituras contextualizadas sobre o exercício da profissão que dialoguem com a realidade do cotidiano escolar.

2. OS CONCEITOS DE SITUAÇÃO-LIMITE E INÉDITO VIÁVEL EM FREIRE E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Paulo Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido” abordou três categorias teóricas nas quais nós iremos nos debruçar. É bem verdade que a discussão feita por ele não estava diretamente atrelada a formação de professores, mas na relação oprimido-opressor. Porém, tomamos a liberdade de estabelecer essa relação em busca de dialogarmos sobre algumas peculiaridades no campo da formação de professor que podem muito bem ser compreendidas à luz de tais categorias.

O conceito de situação-limite é discutido em diversas áreas do conhecimento. Porém, no âmbito da Educação ele foi elaborado por Paulo Freire que para a consolidação do termo tomou como referência outro autor, o filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto. Para Freire, o conceito tem um enfoque dialético, objetivo, histórico e uma resolução sintética.

Segundo Freire (1987, p.60) “as situações-limites” se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se.

Esta é a razão pela qual não são as “situações-limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança,

mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites” (FREIRE, 1987, pp. 58).

No âmbito da formação continuada de professores podemos perceber historicamente a perpetuação de várias “situações-limites”. Freire defendia que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. (FREIRE, 1996, p. 15). Para Freire, a própria “natureza formadora da docência, não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos [...]”. (2001a, p.39).

Segundo Gatti (2009), o conceito de formação continuada assume diferentes significados nos estudos e contextos educacionais, podendo limitar-se aos cursos estruturados e formalizados após a graduação ou após ingresso dos professores no exercício magistério, ou a qualquer atividade que venha contribuir com a formação profissional docente.

Gatti, Barreto e André (2011), em seu trabalho de pesquisa sobre o estado da arte das políticas docentes no Brasil, afirmam que:

No que tange os tipos de ações de formação continuada, os dados revelaram que, tanto em estados quanto em municípios, as ações consistem geralmente em realização de oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas (2011, p. 198).

Imbernòn (2009, p.51) afirma que “A base científica dessa forma de tratar a formação do professorado foi historicamente o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afinco na pesquisa educativa ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos”.

Com base nessas informações denominamos esse tipo de formação como meramente informativa, pois busca levar aos docentes “receitas universais”, informes burocráticos recaindo insistentemente na busca por uma padronização de informações e modelagem de práticas que não levam em consideração os contextos, necessidades formativas, subjetividades e problemáticas peculiares da prática docente. Esse tipo de formação afasta os docentes dos processos formativos e alimenta a falsa ideia de que o professor é um mero repetidor de informações, cumpridor de tarefas de forma acrítica.

Gatti et.al.(2011) afirmam que os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas.

Porém, foi nos anos de 1990 (considerada a década da educação) que as discussões em torno da formação continuada de professores obtiveram avanços significativos, principalmente a partir das ideias de Schön difundidas em vários países (SILVA, 2013). Donald Schön ressalta em suas propostas a necessidade do indivíduo reformular suas práticas a partir da reflexão sobre as mesmas. Para Imbernón (2010) apesar de ser um período produtivo, a década

de 90 também foi uma época de grandes confusões, de discursos simbólicos, de um modelo de formação baseado no “treinamento” dos professores mediante planos de formação institucional.

Freire (2001, p.72) já alertava na década de 1990 para os perigos desses modelos de formação que “Em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas ‘propostas’ e na avaliação posterior para ver se o ‘pacote’ foi realmente assumido e seguido”.

Dialogamos com o Freire em sua afirmação de que,

Era preciso reorientar a política de formação dos docentes, superando os tradicionais cursos de férias em que se insiste no discurso sobre a teoria, pensando-se em que, depois, as educadoras põem em prática a teoria de que se falou no curso pela prática de discutir a prática. Esta é eficaz se vivermos a unidade entre a prática e a teoria. (FREIRE, 2001a, p.75).

Sobre essa unidade entre teoria e prática Imbernón (2010) destaca que a formação permanente se caracteriza por estar fundamentada em diversos pilares ou princípios. Destacamos um desses pilares em que aparece a afirmação de que para que haja uma ressignificação da formação docente é necessário aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, partir da prática do professor, realizar um processo de prática teórica (IMBERNÓN, 2010, p.73).

Para que isso aconteça é necessário que haja uma predisposição a revisão da própria prática educativa mediante processos de reflexão e análise crítica. Bem como uma investigação sobre as modalidades de formação adequadas ao que o professor tem como finalidade formativa (IMBERNÓN, 2010, p.73).

Alguns estudos sobre formação continuada de professores (DI GIORGI, 2010; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011) sinalizam

para “a importância de os professores serem propositores dos programas de formação contínua, a partir das necessidades que apontam”. Para Di Giorgi (2010, p. 15), a formação contínua pode ser definida como “um processo constante do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação”.

Imbernón (2010, p.50) destaca que formação permanente do professor deve estar pautada em cinco grandes eixos ou linhas de atuação, sendo elas:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa,
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio, etc. e práticas sociais como a exclusão, a intolerância, etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (IMBERNÓN, 2010, p.50).

Por ser um processo de construção a formação continuada docente deve ter como base a reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente. De acordo com Imbernón (2010), quando a formação é vista por essa perspectiva, abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é meramente atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria (IMBERNÓN, 2010, p.51).

França e Araújo (2012) afirmam que a formação continuada, como processo permanente, é fundada na consciência da importância do conhecimento, caracterizando-se por aflorar elementos para a formação da consciência crítica, a qual busca análise de problemas pelo reconhecimento de que a realidade é mutável e aberta a revisões. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992).

Nóvoa (2008), chama a atenção para o fato de que os programas de formação devem desenvolver três “famílias de competências” essenciais para que os docentes se situem no novo espaço público da educação, são elas: saber relacionar e saber relacionar-se (redefinir o sentido social do trabalho docente no novo espaço público da educação), saber organizar e saber organiza-se (repensar as formas de organização do trabalho escolar e o trabalho profissional, inscrever os princípios do coletivo e da colegiabilidade na cultura profissional dos docentes), saber analisar e saber analisar-se (reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa).

Imbernón (2010, p.55) apresenta dois modelos formativos voltados para a formação permanente dos professores, segundo o que foi proposto por Meirieu (1987). O primeiro modelo denominado *aplicacionista ou normativo*, é aquele que se encontra relacionado

à prática formativa do desenvolvimento profissional, que supõe a existência de soluções (pré) elaboradas por especialistas que se encontram fora das salas. Tradicionalmente, trata-se de aulas-modelo e baseia-se na imitação. Em sua versão tecnocrática, trata-se de ferramentas didáticas deduzidas a análise dos conteúdos disciplinares. O princípio da atividade pedagógica é, neste caso, a reprodução centrada no tratamento nocional (MEIRIEU, 1989, p.56 *apud* IMBERNÓN, 2010, p.55).

O segundo modelo é denominado *regulativo ou descritivo*. Esse se caracteriza por situar o professor em situações de pesquisa-ação, suscitando a criatividade didática e sua capacidade de regulá-la segundo seus efeitos. A capacidade de elaborar itinerários diferenciados com diversas ferramentas com um caráter aberto e gerador de dinamismo e situações diferentes (MEIRIEU, 1987 *apud* IMBERNÓN, 2010, p.55).

Oliveira (2010) afirma que ao se referir às políticas voltadas para a formação docente, em especial, para a formação continuada, destacam-se para esse fim, programas que, na sua maioria, não apresentam em sua base, uma participação efetiva dos professores desde a sua gênese, caracterizando, com isso, a falta de uma sintonia entre as expectativas e necessidades docentes e as propostas estabelecidas nos referidos programas de formação.

Frente às situações-limites, não cabe alternativa aos homens a não ser realizar atos, igualmente extremos, atos limites. Esses atos-limites, portanto, “[...] são ações de substituição, fundam-se na negação do dado, no não querê-lo, e dirigem-se à criação do inédito inexistente” (PINTO, 1960b, p. 283).

Os atos-limites implicam a não aceitação dócil e passiva da realidade (FREIRE, 1987, p. 51), implicam em uma ação concreta do homem em busca do ser mais (FREIRE, 1987, p. 18). Nesse sentido, as ações necessárias para romper as situações-limites são chamadas de atos limites (FREIRE, A. M. A., 1997, p. 106, Nota

01). Os atos limites nada mais são do que as ações objetivas dos indivíduos para superarem os limites que os oprimem. Eles representam, portanto, “uma postura decidida frente ao mundo” (FREIRE, A. M., 1997, p. 106, Nota 01).

A partir das situações-limites surge a categoria freiriana de inédito viável (FREIRE, 1987, p. 53). O inédito viável não pode ser realizado sem antes superarmos as situações-limites que oprimem o homem (FREIRE, 1987, p. 61). Em suma, Freire (1987) propõe “[...] o desenvolvimento de um pensamento crítico presente numa pedagogia da denúncia dessas situações-limites e numa pedagogia do anúncio de um inédito-viável a ser buscado e experienciado” (OSOWSKI, 2016, p. 376).

O “inédito viável” é, pois, em última instância algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins (NITA FREIRE, 1992, p. 206).

As situações-limites não permitem os seres lerem o próprio mundo, e somente a leitura do mundo pode decifrar as situações-limites e enxergar nelas o mais além, o inédito viável (FREIRE, 1997, p. 54). As barreiras criadas pelas situações-limites são, à princípio, intransponíveis (FREIRE, 1987, p. 22). Assim, alguns “[...] as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação” (FREIRE, A. M. A., 1997, p. 106. Nota 01).

O termo inédito viável aparece pela primeira vez no livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987, p. 53) e surge como desdobramento da categoria situações-limites.

O inédito viável significa “[...] a possibilidade de fazer algo que não tenha sido tentado antes [...]” (FREIRE, A. M. A., 2002, p. 8), algo que se encontra além da fronteira das situações-limites, porém

esse algo é perfeitamente realizável, não representa uma ilusão ou devaneio. “O inédito viável não é, pois, uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido” (FREIRE, A. M. A., 2016, p. 224). Ele representa uma “palavra-ação, portanto, práxis” (FREIRE, A. M. A., 2016, p. 224), assim expressa uma enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, representa o embrião dos sonhos possíveis (FREIRE, A. M. A., 2002, p. 9, 2016, p. 224).

Quando pensamos e relacionamos esse inédito-viável no campo da formação continuada de professores estamos evidenciando a necessidade do rompimento de modelos, posturas, práticas e até concepções. O inédito viável é “[...] o futuro que temos que criar pela transformação do que existe hoje, da realidade de agora. É algo que está além da ‘situação-limite’, que deve ser criada por nós além dos limites que enfrentamos agora [hoje]” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 94).

Reconhecer as diferentes influências das bases epistemológicas ao longo dos caminhos da formação docente é umas das alternativas para que possamos repensar os modelos e ir em busca de alternativas que contemplem as novas demandas formativas dos docentes e discentes. Não é nossa pretensão estimular o abandono das bases antigas, mas nas palavras de Gadamer “Toda a vivência implica nos horizontes do anterior e do posterior e se funde”.

Por fim, nos amparamos nas palavras de Heidegger (1995, p.30) em sua obra *Ser e tempo*, no parágrafo dois onde ele afirma que:

Todo questionamento é uma procura. Toda procura retira do procurado sua direção prévia. Questionar é procurar cientemente o ente naquilo que ele é e como ele é. A procura ciente pode transformar-se em “investigação” se o que se questiona for determinado de maneira libertadora.

Não podemos alimentar o negacionismo no campo da formação continuada de professores. Não podemos deixar de buscar esse inédito-viável. Sabemos que o processo de ressignificação do espaço escolar e da formação continuada de professores deve ser contínuo e será influenciado pelas concepções, ideologias e políticas vigentes em determinado contexto histórico. Entretanto, se faz necessário ressaltar a importância e o papel da formação continuada docente como um catalisador para a consolidação de mudanças no âmbito das relações e concepções construídas sobre o ambiente escolar. Segundo Freire (1979), a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O rompimento das barreiras entre o que acontece na formação dos professores seja ela inicial ou continuada e o que se vivencia nos diferentes contextos de atuação docente, em especial a escola é imprescindível para alcançarmos esse inédito viável.

Se refletirmos pela perspectiva de Paulo Freire e seu entendimento sobre a escola a perceberemos não apenas como um espaço de produção de conhecimento, mas, também de transformação social. Ele defende que é preciso acreditar nas utopias, na transformação, numa sociedade mais justa e igualitária. Do mesmo modo, é preciso ter dentro de si a esperança, a ousadia, a coragem de enfrentar as “adversidades do dia-a-dia e as repentinas”; é preciso, igualmente, acreditar na integridade, na beleza, e no poder de transformação dentro do ser humano, principalmente daqueles a quem a vida fecha as portas, dos “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2000).

Embora a escola não seja a única responsável pela transformação da sociedade e pelas contradições existentes, a partir dela po-

derá ser construída uma nova consciência que leve à superação do estado de dominação e desemboque na construção de uma nova ordem social, pois, “a escola não é a alavanca da transformação social, mas essa transformação não se fará sem ela” (GADOTTI, 1984).

Não podemos pensar a escola sem pensar ou repensar a figura docente e a formação inicial e continuada desses profissionais. A formação continuada pode e deve oferecer subsídios para o desenvolvimento de ações mais consistentes que promovam mudanças na realidade escolar e conseqüentemente na formação das pessoas.

O inédito viável representa ainda o sonho democrático a serviço da humanização, a serviço da vocação humana para ser mais (FREIRE, A. M. A., 2002, p. 11, 2016, p. 226). Na pedagogia da esperança, o inédito viável do campo educacional, enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática, para concretar-se historicamente (FREIRE, 1997c, p. 05).

O inédito viável está relacionado a esperança e ao “esperançar”. A enxergar novos horizontes e possibilidades, sair do campo que limita a visão e naturaliza a capacidade de aceitar as coisas como imutáveis, alimentando assim a apatia de docentes e as descrenças nos processos e momentos de formação continuada. Precisamos transpor os limites impostos em busca do sonho possível. Segundo Freire (1985), “[o] sonho é sonho porque, realisticamente ancorado no presente concreto, aponta o futuro, que só se constitui na e pela transformação do presente” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 37).

É a esperança, crença e luta por esse sonho possível, por essa mudança inadiável que nos permitirá a existência de um inédito-viável no campo da formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M.F.B. **Políticas de formação de professores: desafios e perspectivas**. Collatio, CEMOROC-Feusp / IJI - Univ. do Porto, abr-jun 2012.

AGUIAR, M. A. S.; SCHEIBE, L. Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020. Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: Acessado em: 10 abr. 2016.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R.H.S.; CARVALHO, J. M.;BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

BRASIL, **Resolução N.º 3, de 8 de Outubro De 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>> Acessado em 20 de Abril de 2016.

BRASIL, **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:< http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/res_cne_cp_002_03072015.pdf>. Acessado em 20 de Abril de 2016.

BRASIL, **Decreto N° 8.752, de 9 de Maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm> Acessado em 12 de Maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica : orientações gerais**, 2005. Catálogo. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalog_rede_06.pdf > Acessado em: 28 de Abril 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica : orientações gerais**, 2006. Catálogo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalog_rede_06.pdf > Acessado em: 28 de Abril 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm >. Acessado em: 28 ago. 2014.

BRASIL. Decreto- Lei n. o 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm >. Acessado em: 28 de Abril 2016.

BRASIL. Decreto-lei n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 21, p. 1-2, 30 jan. 2009. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm > Acessado em: 28 de Abril 2016.

BRASIL. Lei 13005/14 | Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>> Acessado em 28 Ago. 2014.

FRANÇA, T.L.; ARAÚJO, M.F.L. O diálogo na formação continuada de professores: contribuições a novos quefazeres, p 131 – 154, (In) JÓFILLI, Z.M.S.; GOMES, M.F. (Orgs). **Paulo Freire: Diálogo e Práticas Educativas**, Coleção Paulo Rosas, Recife: Centro Paulo Freire: Editora Bagaço, p. 465, v.13, 2012.

FREIRE, Ana Maria. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. [Nota 01]

FREIRE, P. *Educação e Atualidade Brasileira*. 1959. 141f. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

- FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. Estudos Universitários, Recife, Universidade do Recife, n. 4, p. 04-22, abr./jun. 1963. Disponível em: . Acesso em: 15 mai. 2018.
- FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. Os cristãos e a libertação dos oprimidos. Porto: Edições Base, 1978. Disponível em: . Acesso em: 23 mai. 2018.
- FREIRE, P. Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. Extensão ou comunicação? 8. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. (1970). Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. A educação na cidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997a.
- FREIRE, P. O papel da Humanização na Educação. Revista da FAEE-BA, v. 1, n.7, p. 9-17, 1997b.
- FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997c.
- FREIRE, P. Educação e mudança. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. Política e educação: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 195

FREIRE, P. Educação e Mudança. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. Por uma Pedagogia da Pergunta. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. FREIRE, A. M. A. Paulo Freire and the Untested Feasibility. Counterpoints, JSTOR, v. 209, p. 7-14. 2002. Disponível em: . Acesso em: 08 abr. 2019.

FREIRE, P. Inédito Viável. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). Dicionário Paulo Freire. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 223-226.

GADOTTI, M. **Ação pedagógica e prática social transformadora.** Educação e Sociedade, v.1, n. 4, p. 5-14, set. 1984.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa.** Coleção Ciência da Educação. v. 02. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Fundação Carlos Chagas, **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2009.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. de S. e ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL-PÉREZ, D. Orientações didáticas para a formação continuada de professores de Ciências. In MENEZES, L. C. (Org.). Formação Continuada de Professores de Ciências no âmbito ibero-americano. Coleção Formação de Professores. Tradução de Inés Prieto

SCHIMIDT, S. S. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo.** Trad.de Márcia Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Tradução: PADILHA, J. S. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

LADE, M. L. A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de juiz de fora. In: **Reunião Anual da Anped**, 28^a, 2005, Caxambu/MG. Anais. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08714int.rtf> > Acessado em: 28 ago. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.

MAGALHÃES, L.K.C.; AZEVEDO, L.C.S.S. Formação Continuada e Suas Implicações: Entre a Lei e o Trabalho Docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr.2015.

MORITA, E.M. **O papel da Formação Continuada no Desenvolvimento Profissional de Professores de Ciências**. São Paulo, 2012. 194 p. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NÓVOA, A. Coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs.). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis/RJ: Vozes, p.217- 33, 2008.

OLIVEIRA, G.F. **O Programa Ricardo Ferreira enquanto dispositivo de ação para a Inovação Pedagógica no âmbito da Formação Continuada de Professores das Ciências Naturais**. Funchal, 2010. 403p. Tese de Doutorado – Universidade da Madeira, Departamento de Ciências da Educação.

PINTO, C.L.L.; BARREIRO, C.B.; SILVEIRA, D.N. Formação Continuada de Professores: Ampliando a Compreensão Acerca Deste Conceito. **Revista Thema**, v. 7, ed. 01, 2010.

SANTIAGO, M, E.; BATISTA NETO, J. Formação de Professores em Paulo Freire: Uma Filosofia como jeito de Ser-Estar e Fazer Pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.3 dezembro 2011 edição especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acessado em: 15 Ago. de 2014.



Tipografias
Baskerville
Bodoni