



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CAMILLA ROCHA DA SILVA

**EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIREANA NOS CURSOS DE LICENCIATURA NA
UFC**

FORTALEZA – CE

2017

CAMILLA ROCHA DA SILVA

EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIREANA NOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFC

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias.

Coorientador: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo.

FORTALEZA – CE

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S579e Silva, Camilla Rocha da.
Educação Dialógica Freireana nos cursos de licenciatura na UFC / Camilla Rocha da
Silva. – 2017.
148 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias.

Coorientação: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo.

1. Paulo Freire. 2. Dialogicidade. 3. Formação de professores. 4. Licenciaturas. 5.
Docência universitária. I. Título.

CDD 370

CAMILLA ROCHA DA SILVA

EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIREANA NOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFC

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias.

Coorientador: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Elisângela André da Silva Costa
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Para Sarah, minha pequena *nega*, a luz
dos meus dias.

AGRADECIMENTOS

Neste lugar, quero registrar a minha gratidão a tantas pessoas especiais que contribuíram para que eu chegasse até aqui, a este momento, que é o fechamento de um ciclo, mas, mais que isso, é um novo começo.

Agradeço a Deus imensamente pela minha maravilhosa vida e por ter me proporcionado a preciosa oportunidade de cursar um doutorado, que, mais que um título, me trouxe aprendizados, no campo cognitivo e pessoal, vivências valiosíssimas e encontros fecundos.

Agradeço à minha querida orientadora, amiga, Ana Maria Iorio Dias. Sei que sou privilegiada por ter tido sua orientação e sua guiança, desde os primeiros passos na graduação. Aninha, a sua generosidade, a sua paciência, a sua confiança, os seus ensinamentos foram/são tesouros que a vida me proporcionou. Minha admiração imensurável, pela profissional e pela mulher linda que você é.

Ao meu amado João Figueiredo, companheiro da vida e das aprendizagens dialógicas, minha gratidão pelo professor e amigo que você sempre foi e por tudo que aprendi (e aprendo) nessa parceria. Contigo, encontrei Paulo Freire e os caminhos para a dialogicidade.

Agradeço à querida professora Ercília Olinda, pela amizade e pelos ensinamentos preciosos que me proporcionou ao longo da caminhada. Registro meu reconhecimento ao seu comprometimento e rigor dialógicos e minha admiração pela sua alegria contagiante.

Agradeço à professora Sandra Gadelha, que desde os caminhos do Mestrado trouxe tantas contribuições às minhas pesquisas, sempre com tanta generosidade.

Agradeço à professora Elisângela André, por sua pronta disponibilidade em participar da banca de defesa, com tanta gentileza e atenção, e pelas suas contribuições para a versão final do texto.

Minha gratidão às/aos professorxs do Programa de Pós-graduação em Educação da UFC, com quem muito aprendi. Muito grata também às/aos funcionários da coordenação do programa, profissionais competentes e dedicados, que sempre me atenderam com atenção, nomeadamente, Ariadina, Geysa, Sérgio e Adalgisa.

Agradeço muitíssimo a todxs xs professorxs e estudantes da UFC que se disponibilizaram em participar como interlocutorxs desta pesquisa.

Agradeço à CAPES, pelo financiamento de (parte) de minha manutenção neste período de pesquisas.

Por fim, quero agradecer a algumas pessoas que não estiveram formalmente ligadas a este trabalho, mas que, sem elas, não teria sido possível a sua concretização.

Primeiro, à minha mãe e ao meu pai, que me trouxeram a esta vida e sempre deram (dão) o melhor de si. Gratidão por tudo que me ensinaram, pelo exemplo de honestidade, honradez, perseverança e superação. Amo vocês.

Gratidão à minha avó, Vicência, que não está mais neste plano, mas me acompanha constantemente e que foi, sem dúvida, uma das pessoas mais importantes para que eu seja a mulher que sou hoje. *“De todo o amor que eu tenho, metade foi tu que me deu”*.

Gratidão à minha pequenina filha, por ser a alegria e a luz dos meus dias. *“Ainda bem que você vive comigo, porque, senão, como seria esta vida?”*. Pudemos crescer juntas e, nesse percurso, ir aprendendo a nos tornar mãe e filha, mas também melhores amigas.

Agradeço à minha família, que é “Rocha” mesmo. Forte, unida, alegre. Sei que todxs sempre torceram muito e enxergam o melhor de mim. Por isso, minha gratidão aos meus irmãos, Felipe e Samuel, às minhas tias Socorro, Tutu, às minhas primas Vanelly, Vanessa, Isabelle, Mariana, Mayara, aos primos Paulo Victor e Nicolás.

Agradeço à minha querida comadre Elisângela Silva, a “mãe postiça” da minha filha. Meu registro de gratidão por você contribuir para que eu descubra, cada vez mais, o meu poder interior. Agradeço à minha zelosa e dedicada amiga Grace Braga, pela sua amizade-materna e por acreditar tanto em mim. Gratidão às minhas amigas e aos meus amigos que formam uma segunda família, unida pelos laços do coração: Iara Fraga, Euclides Silva (também pela contribuição com o *abstract*), Evandro Melo, Josiane Tresseler, Eugênia Canto, Camila Rúbia, Rafael Chaves e Rafaelly Chaves, Roberto Maia. E pela alegria que xs pequenos Sofia, Acauã, Tiê e Enzo me trazem.

Gratidão às pessoas que encontrei nesse percurso de doutorado, algumas que se tornaram amigxs para a vida. Ao Sahmaroni Rodrigues, pela partilha

dos aprendizados da vida, à Inambê Sales, pelo estímulo e confiança, à Silvia Vieira, pela alegria e conselhos. Às/aos parceirxs do GEAD, com quem muito aprendi: Maclecio, Mazinho, Jon, Renata, Patrizia, Manoel Sampaio, e tantos outrxs que passaram por lá enquanto eu estive.

Gratidão às queridas estudantes da FLATED e às/aos incontáveis estudantes do curso de Pedagogia semipresencial da UFC, com quem pude experimentar a aprendizagem da docência dialógica durante esses anos.

Muito grata a todxs que contribuíram direta ou indiretamente com a construção deste trabalho e com as aprendizagens que realizei durante este período.

*“Eu apenas queria que você soubesse
Que aquela alegria ainda está comigo
E que a minha ternura não ficou na
estrada*

Não ficou no tempo presa na poeira

*Eu apenas queria que você soubesse
Que esta menina hoje é uma mulher
E que esta mulher é uma menina
Que colheu seu fruto flor do seu carinho*

*Eu apenas queria dizer a todo mundo que
me gosta*

*Que hoje eu me gosto muito mais
Porque me entendo muito mais também”.*

(Gonzaguinha)

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal procurar entender como acontece a Educação Dialógica Freireana (EDF) em cursos de licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC). A justificativa da temática se dá pelo nosso entendimento de que a dialogicidade freireana deve estar presente nos cursos de formação de professores/as, já que a proposta educativa de Paulo Freire (2005, 1996, 1992) se apresenta como um caminho possível e fecundo para a superação da situação opressora e desumanizante na qual se encontra a sociedade e que se reflete na “escola”. A motivação também se apresentou pela compreensão da necessidade da vivência da dialogicidade freireana na formação inicial de educadores/as, que contemple aspectos importantes, como o diálogo baseado na alteridade, a humildade, a esperança, o amor, o pensar crítico (FREIRE, 2005). Os objetivos específicos foram: analisar os programas pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFC, buscando identificar referências à EDF; conhecer o que os/as estudantes destes cursos consideram da EDF e se a identificam em sua experiência de formação; conhecer, sob a leitura de professores(as) indicados(as) como dialógicos(as), os limites e potencialidades da proposta freireana, bem como os fatores que contribuíram e motivaram a construção de sua práxis docente dialógica. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa (BIKLEN e BOGDAN, 1994; MINAYO, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986), do tipo estudo de caso único (YIN, 2001). Foram utilizados análise documental, questionários abertos e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de informações. Os interlocutores da pesquisa de campo foram professores(as) dos cursos de Licenciatura da UFC. Para a análise das informações, foram aproveitadas as propostas de Bardin (1977), Moraes (1999; 2003) e Lüdke e André (1986). Em relação aos documentos analisados, encontramos pouca relação com a proposta da EDF. Os resultados apontam para a existência da EDF nas licenciaturas da UFC, entretanto, esta acontece, em maior parte, de forma intuitiva. Além disso, boa parte dos(as) professores(as) entrevistados(as) afirmou conhecer, de algum modo, a proposta pedagógica de Paulo Freire, mas não a reconhece como um referencial direto para sua práxis.

Palavras-chave: Paulo Freire. Dialogicidade. Formação inicial de educadores. Licenciaturas. Docência universitária.

ABSTRACT

The main goal of this work was to understand how Freire's Dialogue Education (FDE) is accomplished in undergraduate courses at the Federal University of Ceará (UFC). The rationale for this research lies on our understanding that Freire's dialogism should be present in teacher training courses, since Paulo Freire (2005, 1996, 1992) educational proposal presents itself as a possible and fruitful path to overcome the oppressive and dehumanizing situation in which society is found, and whose aftermaths are reflected at elementary "school". Further, this work was motivated by our recognition of the need to live the Freire's dialogue in the initial formation of educators, intending to a formation that comprises important aspects, such as the dialogue based on alterity, humility, hope, love, critical thinking (FREIRE, 2005). Some problem-questions have guided us in this research: is there a Freire's dialogue in the UFC?; How does it happen?; Do the students recognize it? Do teachers work in dialogue in an intentional, conscious or spontaneous, instinctive way? What are the advantages and difficulties of this praxis in the understanding of these? In view of these questions, the specific goals of the research were defined: to analyze the pedagogical programs of undergraduate courses at the UFC, seeking to identify references to Freire's Dialogical Education; To know what the students of these courses know about the Freire's Dialogue Education and if they identify it in their training experience; To know the limits and potentialities of the Freire's proposal, as well as the factors that contributed and motivated the construction of his dialogical teaching praxis, under the reading of teachers indicated as dialogical. A qualitative research was developed (BIKLEN and BOGDAN, 1994; MINAYO, 1994; LÜDKE and ANDRÉ, 1986), a single case study (YIN, 2001). In order to seek answers to the proposed objectives, documentary analysis, open questionnaires and semi-structured interviews were used as information collection instruments. The field research interlocutors were students and professors indicated by them, of the undergraduate courses of the UFC, in the city of Fortaleza – CE. We performed the data analysis by means of the Bardin (1977), Moraes (1999; 2003) and Lüdke and André (1986) proposed methods. Regarding the documents analyzed, there was little relation with FDE's proposal. The results point to the existence of FDE in UFC undergrad courses, however, this happens, for the most part, intuitively. In the analysis of the interviews, it was possible to perceive that this dialogic action is

mainly due to the experience lived by these teachers during their academic formation and reflections on the school life. These results reinforce the hypothesis that one learns to "be a teacher "Also through examples. In addition, most of the teachers interviewed claimed they knew Paulo Freire's pedagogical proposal in some way, but they did not recognize it as a direct reference to their praxis. As a result, it is worthwhile to emphasize the importance of FDE in the initial training courses for educators and highlighting the contribution of this research in drawing attention to that increasingly important issue.

Key words: Paulo Freire. Dialogism. Inicial formation of educators. Undergraduate courses. University teaching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Informações sobre os questionários aplicados com estudantes	46
Tabela 2 –	Caracterização dxs professorxs entrevistadxs	48
Tabela 3 –	Categorias de análise das entrevistas	51
Tabela 4 –	Informações sobre os cursos de Licenciatura oferecidos pela UFC .	56
Tabela 5 –	Referências a Paulo Freire nos PPCs dos cursos de licenciatura da UFC	64
Tabela 6 –	Quadro-síntese dos modos com que xs estudantes conhecem Paulo Freire	67

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS	14
2	TEMAS GERADORES	21
2.1	O diálogo	23
2.2	A Educação Dialógica Freireana	26
2.3	A educação bancária e a descolonialidade nos processos educativos	30
2.4	A Formação Docente Dialógica	34
2.5	A docência universitária	38
3	JORNADA METODOLÓGICA	42
3.1	Caracterização da pesquisa	43
3.2	Procedimentos de análise	50
4	A DIALOGICIDADE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFC	55
5	A DIALOGICIDADE NA DOCÊNCIA NA UFC – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIREANA	69
5.1	Fundamentos da Educação Dialógica Freireana	69
5.1.1	<i>Amor</i>	69
5.1.2	<i>Humildade</i>	82
5.1.3	<i>Fé nos seres humanos</i>	89
5.1.4	<i>Esperança</i>	94
5.1.5	<i>Pensar crítico</i>	98
6	A DIALOGICIDADE NA DOCÊNCIA NA UFC – FORMAÇÃO E PRÁXIS DOCENTE DIALÓGICA	102
6.1	Formação docente dialógica	102
6.1.1	<i>Experiências de vida</i>	102
6.1.2	<i>Experiências formativas</i>	106
6.1.3	<i>Contribuições paradigmáticas</i>	111
6.2	Práxis docente dialógica	116
6.2.1	<i>Experiências da prática docente</i>	116
6.2.2	<i>Possibilidades e desafios da práxis docente dialógica</i>	121
6.3	Uma entrevista singular	129
7	CONCLUSÃO	134

REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO COM XS ESTUDANTES	145
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM XS PROFESSORXS	146
APÊNDICE C – CÓPIA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	147

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

“Não, não é fácil escrever.
É duro como quebrar rochas.
Mas voam faíscas e lascas como aços
espelhados”.
(Clarice Lispector)

Com estas palavras, inicio estes escritos, para partilhar os desafios enfrentados e a beleza e alegria da busca superá-los. Não, não é fácil! Não é fácil escrever uma tese, como pensava antes... Ou, melhor dizendo, é mais difícil do que eu supunha. Não se trata apenas de escrever, descrever, analisar, registrar, teorizar... Mais que isso, é reencontrar-se, é refazer-se, é reconstruir-se... É entrar em contato consigo, com a própria história, com uma imensidão de aprendizados e experiências vividas. E, apesar das dificuldades, esse é um processo maravilhoso! Lembro-me das palavras de Paulo Freire (1996, p. 142), quando diz que “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”.

E foi com alegria e disponibilidade para dialogar e aprender que realizei as pesquisas e estudos desses anos, que agora apresento aqui, em parte. Sim, em parte, pois tantos aprendizados e experiências e encontros e diálogos não caberiam nem em um milhão de páginas.

Assim, começo esta **introdução**, intitulada “primeiras palavras”, inspirada pelo modo como Paulo Freire iniciava algumas de suas obras.

Para iniciar a conversa, gostaríamos¹ de esclarecer o objetivo principal do presente trabalho, que foi: procurar entender como acontece a dialogicidade freireana nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC). Algumas perguntas-problema nos orientaram neste trabalho de pesquisa: Como se apresenta a dialogicidade freireana na UFC? Como ela acontece? Xs² estudantes a

¹ Na estrutura de escrita deste trabalho, foram utilizadas expressões na 1ª pessoa do singular, ao partilhar vivências e considerações particulares da autora, e na 1ª pessoa do plural, para abordar debates, discussões e reflexões realizadas em conjunto com a orientadora e com xs colaboradorxs da pesquisa.

² Em trabalhos anteriores, utilizávamos o @ para indicar, simultaneamente, os gêneros masculino e feminino. Ao invés do uso gramaticalmente correto, utilizávamos essa forma gráfica para levantar a questão – política e cultural – do machismo presente na nossa linguagem e na língua portuguesa. Recentemente, temos observado em alguns textos a tendência de grafar as palavras com a letra x, neste caso, para caracterizar a não identificação de gênero e, dessa forma, incluir todos os gêneros. Adotamos esta grafia por duas razões. A primeira é que consideramos necessário refletir e debater sobre as questões de gênero que vêm permeando a sociedade e perpassam também pela escola/universidade/espacos educativos. Com isso, ressaltamos a importância de se respeitar e conviver com as diversas construções sociais e culturais de masculinidade e feminilidade. Concordamos com Freire (1992, p. 68), quando afirma que “[...] Mudar a linguagem faz parte do

reconhecem? Xs professorxs trabalham dialogicamente de forma intencional, consciente? Quais as vantagens e dificuldades desta práxis, na compreensão destes indivíduos?

A temática da dialogicidade freireana vem me acompanhando desde o início da graduação em Pedagogia, quando pude ter contato com a práxis freireana através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Descolonialidade e Educação Popular Freireana (GEAD)³, como também através de leituras da obra de Freire e, ainda, através reflexão sobre a minha ação pedagógica nos estágios em que estive durante o curso. Por meio dessas experiências e reflexões, em particular pela ausência de uma abordagem freireana mais efetiva no curso de Pedagogia como um todo, passei a questionar e perceber a importância da existência de uma proposta pedagógica freireana na formação inicial de professorxs.

Trago um pouco de algumas experiências e reflexões que partilhei no texto da dissertação (SILVA, 2013), por considerar pertinentes à introdução da presente obra.

Início recordando que a maior parte da minha vida escolar (na verdade, todo o Ensino Fundamental e Médio) foi de uma educação tradicional, bancária, no dizer de Paulo Freire. Inicialmente, quando criança, eu me adaptava, aparentemente, da melhor forma possível: era uma excelente “aluna”, bem-comportada, pois não conversava com os colegas na hora da aula, e tirava ótimas notas, pois reproduzia bem o conteúdo passado pelas “tias”. Entretanto, passei por situações muito difíceis e sofridas, por não poder expressar meu potencial criativo nem demonstrar meus desejos e anseios dentro daquela forma de educação.

Depois, já na adolescência, passei a me sentir incomodada e a questionar essas situações, pois me sentia verdadeiramente oprimida com elas, além de não

processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas”. A segunda razão para optarmos por esta escolha foi a de, com isso, não identificar diretamente o gênero das pessoas entrevistadas, contribuindo, assim, para a preservação de sua identidade.

³ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Descolonialidade e Educação Popular Freireana, vinculado à Universidade Federal do Ceará. O GEAD é um grupo formado por educadorxs e estudantes que se propõem a estudar, debater e compartilhar suas experiências educativas, tendo sua práxis alicerçada nos princípios freireanos. Participei do GEAD por alguns anos, durante parte do período de graduação, todo o mestrado e parte do tempo de doutorado.

perceber sentido naquelas situações educativas. Eu vislumbrava, intuitivamente, que aquelas situações não eram “naturais”, que a educação poderia/deveria acontecer de forma mais significativa e condizente com a realidade e os anseios dos envolvidos. Mas, como afirmei, essas eram apenas vagas intuições e, como eu não tinha condições, maturidade nem conhecimentos suficientes para elaborar essas questões, isso me levou a desgostar da escola (além do fato de, na escola que eu estudava, ter havido três grandes greves, o que, de certa forma “atrasou” o andamento dos estudos e de eu ter me tornado mãe nesta mesma fase). Com isso, depois de certo tempo, resolvi concluir o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA), parte dela através do “provão”⁴ do MEC e parte em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), chamado CEJA⁵ Paulo Freire, que, na época, eu não fazia ideia de quem era.

Assim, concluí o Ensino Médio e ingressei no curso de Pedagogia, onde pude reencontrar o ânimo por estudar e aprender. Foi aí que tive os primeiros contatos com a dialógica freireana, que veio chegando a mim por meio de situações distintas, como as reflexões e inquietações advindas de um estágio em EJA, em uma escola pública, no qual comecei a atuar durante o segundo semestre do curso, e os estudos realizados no GEAD, grupo que busquei me engajar para ajudar-me a compreender as situações educativas à luz das propostas de Paulo Freire.

Portanto, esclareço que o presente trabalho foi uma continuidade e um aprofundamento da pesquisa iniciada no mestrado em educação⁶, quando realizamos entrevistas com estudantes concludentes⁷ do curso de Pedagogia da

⁴ Conhecido popularmente como “provão”, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) é um exame realizado pelo Ministério da Educação, que “[...] tem como principal objetivo construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. A participação no ENCCEJA é voluntária e gratuita, destinada aos jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior, inclusive às pessoas privadas de liberdade, que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada” (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja>>. Acesso em: 28. maio 2017). Atualmente, este exame pode ser realizado apenas para obter a certificação de conclusão para o Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio, no caso de brasileiros que residam no exterior, já que, desde 2009, a certificação para o Ensino Médio passou a ser realizada pelos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

⁵ Os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) são escolas da Rede Estadual de Ensino destinadas a jovens e adultos que estão fora da idade escolar e que desejam concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

⁶ Para maior aprofundamento, conf. Silva, 2013.

⁷ Alguns/algumas cursando o penúltimo semestre, outros, o último, como também com estudantes recém-graduados.

mesma universidade, na busca de analisar a compreensão destxs acerca da vivência e estudos da Educação Dialógica Freireana (EDF) em sua formação inicial. Nela, pudemos encontrar indícios da EDF na formação destxs estudantes, ainda que de forma dispersa e, em geral, diluída ou feita de forma não consciente. Portanto, a pesquisa apontou alguns resultados, como por exemplo:

Paulo Freire aparece como um educador importante, que está presente nos discursos, conversas, é homenageado por meio da lembrança de seu nome, como no caso do Centro Acadêmico da Pedagogia. Entretanto, esse reconhecimento se limita a essas 'conversas de corredor', em ações simbólicas, como colocar seu nome na parede, mas não adentra de forma efetiva as salas de aula, não permeia as relações educativas cotidianas, não alcança a politização dos processos. (SILVA, 2013, p. 104).

Entretanto, ficou claro, através das entrevistas realizadas com xs estudantes do curso de Pedagogia da UFC, que elxs apresentam o reconhecimento e a compreensão de alguns dos fundamentos da EDF, apesar não ter havido um aprofundamento dos estudos da proposta freireana, por meio de estudos sistematizados. Pelo que se pôde inferir, essa compreensão se deu a partir de algumas (poucas) leituras indicadas pelxs professorxs, bem como algumas discussões sobre o tema em sala de aula ou nos outros espaços da universidade.

Também foi possível descobrir, através das afirmações dxs estudantes, que a dialogicidade freireana apareceu em momentos escassos de sua formação. Na opinião delxs, esta proposta deveria ter sido mais trabalhada, mais experimentada, mais vivida. De acordo com xs estudantes, em geral, a maior parte dxs “[...] docentes de seu curso ainda apresenta posturas com forte vínculo de associação à educação tradicional, à educação bancária, e demonstra atitude autoritária, de superioridade, ou ainda de indiferença para com os(as) educandos” (SILVA, 2013, p. 104), infelizmente.

Outro resultado da pesquisa realizada no mestrado foi a necessidade, reconhecida pelxs estudantes, de que a EDF seja vivenciada de forma efetiva e de modo “[...] regular, sistemático, para que eles(as) possam de fato conhecê-la e levá-la para sua práxis docente, seja na escola, seja nos demais espaços de atuação e de relação” (SILVA, 2013, p. 104). Além disso, é desejável que a EDF esteja presente de modo obrigatório no currículo⁸, para que xs estudantes, em sua

⁸ À época em que foi realizada a pesquisa, ainda não havia nenhuma disciplina obrigatória na estrutura curricular do curso de Pedagogia, que abordasse os estudos sobre a proposta educativa de Paulo Freire, apenas disciplinas optativas. Posteriormente, pouco tempo depois, a disciplina

formação inicial para a docência, tenham acesso a essa proposta pedagógica, de forma sistemática, regular, não apenas ocasional ou superficialmente. Desse modo, elxs poderiam, de fato, conhecê-la e, assim, praticá-la em sua (atual/futura) atuação docente, quer seja na escola ou nos demais espaços em que atuam.

A partir da pesquisa iniciada no mestrado, surgiu, então, a proposta de aprofundar e ampliar essa discussão. Para o projeto de tese, propusemos a investigação de como vem acontecendo a dialogicidade em outros cursos de licenciatura da UFC, além da Pedagogia. Do mesmo modo, escolhemos realizar a pesquisa com alguns/algumas professorxs, apontadxs pelxs estudantes dos cursos investigados, como docentes que se propõem a trabalhar ‘dialógica/freireanamente’, procurando descobrir suas conquistas e suas dificuldades, suas motivações e procedimentos, em seu trabalho na docência universitária.

Portanto, gostaríamos de elucidar que, para o presente trabalho, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa (MINAYO, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; BIKLEN e BOGDAN, 1994), do tipo estudo de caso único (YIN, 2001), considerando-se como o nosso caso os cursos de Licenciatura da UFC que são ofertados na cidade de Fortaleza – CE.

Diante dos questionamentos fundantes e do objetivo geral, definimos os objetivos específicos da pesquisa, que foram: analisar os programas pedagógicos dos cursos (PPC) de licenciatura da UFC, buscando identificar referências à Educação Dialógica Freireana; conhecer o que xs estudantes destes cursos consideram da EDF e se a identificam em sua experiência de formação; conhecer, sob a leitura de professorxs indicadxs como dialógicxs, os limites e potencialidades da proposta freireana, bem como os fatores que contribuíram e motivaram a construção de sua práxis docente dialógica.

Na busca de respostas aos objetivos propostos, utilizamos, para a coleta das informações (pois nada é “dado”), alguns instrumentos de pesquisa, como: a análise documental dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas da UFC, bem como das ementas e programas das ‘disciplinas pedagógicas’; aplicação de questionários abertos, com estudantes dos referidos cursos, na fase exploratória; e entrevistas semiestruturadas, com inspiração nas entrevistas-narrativas (JOVCHELOVICH e BAUER, 2005), com professorxs indicadxs pelxs

estudantes. Além, é claro, de revisão de literatura com autorxs, pesquisadorxs e estudiosxs que tratam dos nossos temas geradores.

Para realizar a análise das informações coletadas na pesquisa, nos inspiramos nas propostas de Bardin (1977), Moraes (1999; 2003) e Lüdke e André (1986), entretanto, nesse processo de análise, também dialogamos com nossas referências *a priori*, ou seja, em nossas experiências pregressas como pesquisadoras, e *a posteriori*, abarcando as contribuições decorrentes do campo de investigação. Desse modo, foram definidas três “grandes” categorias para a orientação da análise: Fundamentos da Educação Dialógica Freireana; Formação docente dialógica; e Práxis docente dialógica. A criação destas categorias se baseou tanto nos objetivos/questões iniciais, quanto no referencial teórico do trabalho, como também nas próprias informações coletadas no campo de pesquisa.

Em relação aos documentos analisados, encontrou-se pouca relação com a proposta da EDF. Os resultados apontaram para a existência de uma dialogicidade nas licenciaturas da UFC, entretanto, esta acontece, em maior parte, de forma intuitiva por parte dxs professorxs com quem dialogamos. Na análise das entrevistas, pôde-se perceber que essa atuação dialógica muito se dá pela experiência vivida por estxs professorxs durante sua formação acadêmica, como também por meio de reflexões sobre sua vida escolar, o que reforça a nossa hipótese inicial de que se aprende a “ser professorx” também através dos exemplos de seus/suas próprios professorxs. Além disso, boa parte dxs professorxs entrevistadxs afirmou conhecer, em maior ou menor grau de intensidade, a proposta pedagógica de Paulo Freire, mas poucos delxs a reconhece como um referencial direto para sua práxis, embora quase todxs destaquem a sua importância.

Neste processo de análise, percebemos que uma das entrevistas divergiu muito das demais, portanto, realizamos o tratamento dela de forma separada, visto que as informações não se enquadravam nas categorias definidas. Inferiu-se que estx professorx não poderia ser classificado como umx professorx dialógico, pelo contrário, visto que elx defende a rigidez dos conteúdos, questiona a importância do papel dx professor no processo de aprendizagem, como outros aspectos relacionados à educação tradicional, bancária.

Conclui-se reafirmando a importância da EDF nos cursos de formação inicial de educadorxs e destacando a contribuição desta pesquisa em chamar a atenção para essa questão, cada vez mais necessária, especialmente no momento

pelo qual passa nosso país, em que a liberdade de expressão e os direitos da população estão sendo cada vez mais ameaçados pelo (des)governo atual.

Portanto, para facilitar a leitura, esclarecemos que este trabalho está dividido da seguinte forma: após esta introdução, intitulada **Primeiras palavras**, encontramos o capítulo nomeado de **Temas geradores**, no qual apresentamos as principais temáticas que fundamentaram e orientaram este estudo: o diálogo; a Educação Dialógica Freireana; a educação bancária e a descolonialidade nos processos educativos; a Formação Docente Dialógica; e a docência universitária.

Em seguida, encontra-se o capítulo **Jornada metodológica**, que, como o título indica, apresenta os passos realizados da metodologia desenvolvida, bem como a conceituação do tipo de pesquisa. Este capítulo informa, ainda, quais foram os procedimentos utilizados para a análise dos “achados” da pesquisa e traz uma breve caracterização dos interlocutores da pesquisa.

Dando continuidade, passamos para os capítulos nos quais expusemos os “achados” da pesquisa. No primeiro, **A Dialogicidade nos cursos de licenciatura da UFC**, trazemos a descrição do campo de pesquisa, como também apresentamos uma análise das disciplinas comuns aos cursos de licenciatura e dos programas pedagógicos dos mesmos, fazendo uma discussão sobre as concepções de currículo.

Nos capítulos posteriores, **A Dialogicidade na docência na UFC – Fundamentos da educação Dialógica Freireana** e **A Dialogicidade na docência na UFC – formação e práxis docente dialógica**, exibimos as análises das entrevistas realizadas com os docentes indicados como os que trabalham de forma dialógica. Segue-se a este a **Conclusão**, com o fechamento deste trabalho e indicação de trabalhos posteriores.

Nosso desejo é que, com a apresentação e divulgação dos resultados e reflexões desta pesquisa, possamos contribuir com o campo dos estudos sobre a docência, demarcando a importância da mesma nos processos de formação inicial de educadores, bem como do cotidiano da práxis educativa de professores na universidade.

2 TEMAS GERADORES

“Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempos de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar”.
(Bertold Brecht)

Em nosso entendimento, cada vez mais se confia à educação a ‘missão’ de “salvar o mundo”, melhorar a sociedade, de transformar as pessoas. Entretanto, o que se observa, via de regra, é que a educação vem sendo feita de modo a manter a situação social de desigualdade, pois é, em geral, centralizada em conteúdos que não refletem a realidade dos educandos e focada na figura do professor como um ente superior, detentor exclusivo do conhecimento. Com isso, os estudantes acabam por se adaptar a uma situação injusta e opressiva, impedidos de vivenciar seu potencial criador em plenitude.

Entretanto, estes procedimentos educativos ainda hegemônicos esgotaram sua capacidade de atender às demandas dos tempos atuais. Vivemos uma crise civilizatória que impacta a sociedade como um todo e, conseqüentemente, se reflete também na educação, na escola, na formação docente, como em todos os espaços educativos e sociais.

Paulo Freire já afirmava que esse contexto opressor não é natural, e sim resultado de uma situação historicamente datada e situada, pois resulta de um processo desumanizante, decorrente da ação de exploração do humano pelo humano. Compreendemos que essa situação é consequência do projeto de um sistema-mundo fundado na Modernidade/Colonialidade (QUIJANO, 1991; LANDER, 2005; BAWMAN, 2001), que tem como seus pilares o eurocentrismo, o racionalismo, o antropocentrismo, o sistema capitalista, no qual existe uma lógica que tira, como se fosse possível, a condição humana dos seres humanos que não se enquadram nestes padrões.

Avistamos na proposta educativa de Paulo Freire um caminho possível para a superação dessa situação opressora e desumanizante na qual se encontra a nossa sociedade. Situação esta que se materializa também na escola, na formação dos professores, visto que nestas se refletem as estruturas de poder da sociedade. E a mudança na educação pode gerar transformações na sociedade, pois “[...]”

Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” (FREIRE, 1992, p. 32).

A pedagogia freireana – a educação dialógica – é mais do que um simples método, como afirmam ingenuamente algumas pessoas. Dialogicidade freireana é fundamento da ação pedagógica! Mas é mais que isto, pois pode ser entendida como um paradigma de leitura de mundo. Ela leva a um modo diferente de estabelecer e consolidar relações entre educadorxs e educandxs, onde ambos aprendem uns/umas com xs outrxs.

Por isso, consideramos tão necessário que xs estudantes de cursos de licenciatura, que serão (muitos já são!) professorxs, educadorxs, conheçam a proposta de educação dialógica apresentada por Paulo Freire.

Esperamos, contudo, que estxs estudantes possam conhecer e vivenciar essa educação dialógica não só pelas leituras das obras deste grande educador nordestino, mas também – e principalmente – que elxs possam vivenciá-la, praxicá-la na sua própria formação. Que elxs possam ter, em sua vida acadêmica, abertura para o diálogo amoroso, verdadeiro. Que possam sentir em seus próprixs professorxs a humildade de reconhecerem que não são xs donxs do saber e que podem aprender com elxs, estudantes.

Que estxs estudantes, que são professorxs em formação inicial, possam vivenciar e sentir a fé nos seres humanos, a esperança na busca pela humanização. Que sejam estimuladxs a desenvolver um pensamento crítico, capaz de gerar o diálogo também crítico (FREIRE, 2005).

Enfim, que elxs possam vivenciar uma educação dialógica na sua formação, que conheçam novas formas de educar e se relacionar com seus/suas discentes; que possam experimentar uma educação integral e crítica, para que se possa fazer frente a este modelo de sociedade; uma educação que contemple um saber parceiro (FIGUEIREDO, 2007, 2011a), pois esta potencializa o reconhecimento de nossa humanidade e capacidade de ser mais.

Portanto, neste capítulo, trazemos uma breve descrição dos “temas geradores” que fundamentaram essa pesquisa. Neste intuito, iniciamos abordando os fundamentos da Educação Dialógica Freireana, apoiando-nos para isto nas obras de Paulo Freire, especialmente, em seus livros *Pedagogia do Oprimido* (2005) e *Pedagogia da Autonomia* (1996). Em seguida, faremos uma caracterização da

Educação bancária e seus alicerces, destacando sua relação com os estudos da Colonialidade/Modernidade.

Posteriormente, discorreremos sobre a formação docente, com foco na perspectiva Freireana. Por fim, analisamos as propostas e reflexões para a formação para a docência universitária.

2.1 O diálogo

Neste tópico, buscamos refletir um pouco acerca do conceito de diálogo, com foco no entendimento anunciado por Freire.

Inicialmente, trazemos as definições apresentadas pelos dicionários⁹: “di.á.lo.go sm. 1. Fala alternada entre duas ou mais pessoas; conversação. 2. Troca ou discussão de ideias, opiniões etc.” (FERREIRA, 2001, p. 254). Outra definição encontrada para o vocábulo é a seguinte:

Diálogo [...] é a conversação entre duas ou mais pessoas, costuma-se dizer erroneamente que significa ‘dois’, no entanto significa ‘passagem, movimento’, assim, diálogo significa a troca de intervenientes, que podem ser dois ou mais. [2] Embora se desenvolva a partir de pontos de vista diferentes, o verdadeiro diálogo supõe um clima de boa vontade e compreensão recíproca. [...] ¹⁰.

Compreendemos que essas duas definições são restritas, embora a segunda apresente alguma congruência com o significado de diálogo freireano. O diálogo é instância fundamental da abordagem freireana. Na verdade, Freire (2005) assevera que o diálogo é uma “exigência” para a existência humana, sendo através dele que as mulheres e os homens podem “pronunciar” o mundo e, também, transformá-lo, melhorá-lo. Ele esclarece, também, que “dizer a palavra verdadeira” é direito de todos os seres humanos, não apenas de alguns privilegiados (FREIRE, 2005).

Além disso, o diálogo não pode se dar entre antagônicos, como “discussão guerreira e polêmica”, nem se restringir a mera conversação ou troca de informações, mas deve se confirmar como “[...] o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir” (FREIRE, 2005, p. 91) dos seres humanos, na busca da recuperação de sua humanização negada, de sua “vocação ontológica de ser-mais”.

⁹ Foi feita a consulta em dicionários físicos e virtuais.

¹⁰ Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Di%C3%A1logo>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

O diálogo de que trata Freire é amoroso, crítico, humilde, esperançoso. É um diálogo em que xs envolvidos, horizontalmente, se dispõem a caminhar juntos, o que não significa que suas ideias sejam iguais, mas que haja respeito pelas diferenças e se ampare na convergência da busca por humanização (BRANDÃO, 1986; 2005; GADOTTI, 2011).

Trazemos, também, as contribuições de Gadamer (2002) e Buber (1982), para auxiliar a compreender o sentido profundo de diálogo. O primeiro autor traz um questionamento, propondo uma reflexão se a “arte do diálogo está desaparecendo” (GADAMER, 2002, p. 129). Ainda de acordo com este pensador, “[...] a capacidade do diálogo é um atributo natural do ser humano. Aristóteles denominou o ser humano como o ser que possui linguagem e **só existe linguagem no diálogo**”. (GADAMER, 2002, p. 130. Grifos nossos).

Esta conceituação se coaduna com a proposta freireana de diálogo, visto que Freire o reconhece como “exigência existencial”, como já o afirmamos. Lembramos também os estudos de Vygotsky, que diz que o pensamento e a linguagem são o que caracterizam o ser humano.

Gadamer (2002, p. 131) chama a atenção para “[...] os carismáticos do diálogo que mudaram o mundo: Confúcio e Gautama Buda, Jesus e Sócrates” e, mais adiante, os compara com professores, que ensinaram os seus “alunos” ou “discípulos” por meio do diálogo. Isto nos remonta à fala de Freire, em entrevista¹¹, quando se afirmou “camarada do Cristo” e, por isso mesmo, isto o motivava a ir à busca do trabalho com os desvalidos, os favelados, enfim, com os oprimidos.

Já Buber (1982, p. 153) traz o termo “conversação genuína” na qual “[...] o voltar-se para o parceiro dá-se numa verdade total, ou seja, é um voltar-se do ser”. Com isso, ele conclama a considerar a existência própria do outro enquanto pessoa. O autor afirma ainda que aquele que fala deve procurar “[...] exercer o tornar-presente na medida que lhe é possível neste momento” (BUBER, 1982, p. 153). Ou seja, não se trata de mera dissertação ou narração, como diria Freire, mas um diálogo autêntico, respeitoso, entre seres que se reconhecem inconclusos, mas saber da sua capacidade de serem mais, com disponibilidade “[...] para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1996, p 119).

¹¹ Última entrevista de Paulo Freire. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fBXFV4Jx6Y8>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

Ao discorrer sobre o significado do diálogo, Gadamer (2002, p. 134) enfatiza que ele só acontece verdadeiramente “[...] quando deixou algo dentro de nós. Não é o fato de que nós experimentamos algo novo, o que faz o diálogo um diálogo, mas que algo outro veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência própria do mundo”.

Na continuidade, o autor assevera que “O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo é bem sucedido, algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou. Assim, o diálogo encontra-se em vizinhança particular com a amizade” (GADAMER, 2002, p. 134-5), o que corrobora com o pensamento de Freire (2005) de que o diálogo tem como fundamento o amor e que este é o próprio diálogo.

O pensamento de Buber (1982, 155) pode colaborar com essas reflexões, pois o mesmo afirma que:

[...] onde a conversação se realiza em sua essência, entre parceiros que realmente voltaram-se um-para-o-outro, que se expressam com franqueza e que estão livres de toda vontade de parecer, produz-se uma memorável e comum fecundidade, que não é encontrada em nenhum outro lugar.

Para finalizar, apontamos uma reflexão acerca do não-diálogo, que se encontra tão presente na concepção “bancária” de educação. Como esclarece Freire (2005), nesta, a realidade é tratada como algo “estático, compartimentado e bem-comportado”, e se fundamenta em uma relação entre docentes e educandos vazia de sentido, alienante, onde somente aqueles primeiros têm o direito de falar, embora sejam conteúdos esvaziados da dimensão concreta da realidade, mera “verbosidade alienada e alienante”.

Esta é a tônica da educação tradicional, bancária, colonializante, onde o professor acredita ser, na sala de aula, o único detentor do saber, que deve ser apenas repassado aos seus estudantes, nunca refletido ou questionado. As palavras de Gadamer (2002, p. 135) ajudam neste entendimento: “Quem tem que ensinar, crê que **deve e pode** falar, e quanto mais consistente e coerente é seu discurso, tanto mais ele pensa comunicar sua doutrina. Este é o perigo da cátedra que todos nós conhecemos bem”.

Gostaria de partilhar aqui a experiência e reflexão que fiz em uma situação na qual fui aplicar os questionários diagnósticos em uma das disciplinas pedagógicas das licenciaturas. Havia solicitado, antecipadamente, autorização para

aplicá-los e, ao chegar no dia e horário combinados, havia poucos estudantes na sala. O(a) professorx responsável pela disciplina sugeriu, então, que eu aguardasse o segundo tempo da aula, quando, provavelmente, haveria mais estudantes. E assim o fiz, solicitando sua permissão para aguardar em sala. E foi extraordinário observar essa experiência. Uma aula extremamente tradicional! Certamente, uma brilhante palestra, visto que essx professorx é umx grande estudiosx da sua área. Mas, nem de longe, uma verdadeira aula dialógica. Vez ou outra, elx até fazia algum questionamento, mas mais de forma retórica do que como diálogo em si. Ressalte-se que essx professorx não foi umx dxx indicadxx como dialógicx pelxx estudantes.

Por fim, Gadamer (2002) reflete que a incapacidade para o diálogo não se encontra no diálogo em si, mas nos seres dialogantes, que não a reconhecem em si, mas a enxergam nxx outrx. Portanto, afirma ele, a “incapacidade para o diálogo” refere-se mais a uma questão de indisposição pessoal, visto que o diálogo, quando se dispõe a fazê-lo de forma autêntica e com alteridade, é possível, inclusive, entre pessoas de pensamentos e opiniões e credos e temperamentos diferentes. O importante é se dispor a dialogar com o(a) outrx reconhecendxx-o como legítimx outrx (FIGUEIREDO, 2007).

Assim, trazemos Buber (1982, p. 154-5), que reflete que:

Se, em lugar daquilo que tenho a dizer, proponho-me a fazer falar um eu que se faz valer, então eu falhei irremediavelmente no que teria a dizer; isto se introduz na conversação de uma forma falha. Já que a conversação genuína é uma esfera ontológica, constituída pela autenticidade do ser, toda invasão da aparência pode prejudicá-la.

Ou seja, para que cumpra sua função educativa, transformadora, humanizadora, o diálogo precisa ser realizado de forma amorosa, considerando que todos os seres humanos carregam saberes e a capacidade de expressá-los e de contribuir com a transformação do mundo em um lugar justo e bom de se viver.

2.2 A Educação Dialógica Freireana

Para apresentar uma proposta que se contraponha a essa educação desumanizadora, bancária, colonializante, Freire nos apresenta a Educação Dialógica, que carrega em si um compromisso com a conscientização autêntica e com a transformação da realidade, pois se baseia em princípios que colocam xs educandxx como autorxx no processo de construção do conhecimento, valorizando

os saberes que estxs carregam. A abordagem freireana valoriza a relação horizontal e amorosa entre educadorxs e educandxs e destaca o diálogo como fundamento essencial para uma verdadeira aprendizagem e libertação.

Na educação dialógica, proposta educativa verdadeiramente libertadora, problematizadora, xs envolvidxs na ação educativa tornam-se todxs, simultaneamente, educadorxs e educandxs, pois: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). Com a perspectiva freireana, portanto, pode-se compreender a dialética de relações entre os envolvidos no processo de ensinar-aprender, o que permite uma nova forma de enxergar essas relações, possibilitando, assim, a superação das “sombras” resultantes das visões tradicionais que colocam x professorx como exclusivo detentor do saber.

[...] não há como esquecer que também sempre nos defrontamos com essa certeza ideologizada segundo a qual o estudante existe para aprender e o professor para ensinar. Essa ‘sombra’ é tão forte, tão pesada, que o professor dificilmente percebe que, ao ensinar, ele aprende também, primeiro, porque ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo, ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz. (FREIRE, 1992, p. 44).

Essa concepção dialógica de educação transforma as posturas dxs educadorxs e educandxs tornando-xs parceirxs, que crescem e aprendem juntxs, uns com os outros, umas com as outras. Para isto, é indispensável o diálogo. O diálogo é o lugar de encontro no qual os seres humanos podem se encontrar e pronunciar o mundo, para transformá-lo. Para Freire (2005, p. 91), “o diálogo é uma exigência existencial”.

A concepção educativa proposta por Freire contém elementos essenciais, que chamamos aqui de “Fundamentos da Educação Dialógica Freireana”. Eles são a essência para que o verdadeiro diálogo, que é a base dessa educação, possa verdadeiramente existir. Estes fundamentos, que detalharemos em seguida são: o **amor**, a **humildade**, a **fé nos seres humanos**, a **esperança** e o **pensar crítico**. Estes foram os fundamentos que orientaram a nossa primeira categoria de análise, que apresentaremos a seguir.

Para Freire (2005), a educação dialógica só é possível com a existência de um profundo amor à vida, aos seres humanos, ao mundo. Ele assevera que o amor é um ato de coragem, visto que resulta em compromisso com a superação da situação desigual, injusta, na qual se encontram as mulheres e homens na

sociedade atual. Somente através do amor e do diálogo autêntico é possível ao/à educadorx contribuir efetivamente com a reflexão acerca da realidade opressora na qual vivemos todxs nós, e isso inclui xs opressores. Freire propõe que, através do amor, xs oprimidos poderão transformar a história e libertar a si mesmxx e aos opressores.

O amor e a afetividade inundam a educação dialógica freireana e, ao contrário do que dizem alguns de seus críticos, isso não diminui seu rigor, a sua seriedade, nem exclui a cognoscibilidade nem tampouco interfere no cumprimento ético do dever dx professorx, como se pode observar através das palavras do próprio Freire (1996, p. 143), quando este afirma:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

Outro aspecto fundamental da proposta freireana é a humildade. Entendemos que esta humildade de que trata Freire significa a aceitação dx outro com quem se relaciona, a disponibilidade de escutar-lhes afetuosamente. Esta humildade possibilita o respeito pelas ideias, crenças, concepções e ideologia dx outrx, o que gera a abertura para aprender com o(a) outrx, com o(a) diferente, destacando que ninguém é melhor ou pior por ser diferente. É preciso que o(a) educadorx saiba se reconhecer também como ignorante, pois assevera Freire que não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes. Isso possibilita o compartilhamento de saberes e a ampliação do saber de cada umx. O(a) professorx certamente pode saber mais sobre aquele conteúdo de que trata sua disciplina, mas é provável que cada umx de seus educandxs saiba algo que elx não saiba sobre os mais variados temas e assuntos.

É preciso cultivar a humildade, visto que ela impulsiona a curiosidade crítica, a curiosidade epistemológica. Podemos reconhecer isto na fala de Freire (1996, p. 67), quando ele questiona:

Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em

mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?

Outro fundamento da Educação Dialógica apontado por Freire é a fé nos seres humanos, “fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos [seres humanos]” (FREIRE, 2005, p. 93). Essa fé é geradora de confiança na capacidade criadora e transformadora das mulheres e homens com quem se trabalha.

Paulo Freire destaca, também, a esperança, como um dos alicerces desta proposta educativa libertadora. Este esperar não se trata de um puro esperar, mas de motivar o agir na direção do que se busca. Como ele esclarece: “Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, esperança vã” (FREIRE, 1992, p. 11). Ou seja, essa esperança deve ser ativa, porquanto impede uma postura de estagnação.

Como o quinto fundamento da educação dialógica, Freire defende o pensar crítico (pensar verdadeiro), que se opõe ao pensar ingênuo. Trata-se de conceber a realidade como algo em permanente transformação. Como esclarece Freire (2005, p. 96), somente através do pensar crítico é possível a verdadeira comunicação e a verdadeira educação, visto que “[...] se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza”.

Após discorrer sobre os fundamentos da educação dialógica, no livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire aborda um tópico tratando de que “O diálogo começa na busca do conteúdo programático”, onde ele discorre sobre os “temas geradores”. Assim, reconhecemos que outro importante fundamento da Educação Dialógica Freireana é a contextualização. A manifestação de sua importância pode ser encontrada na ênfase dada, em diversas obras freireanas, na necessidade de a educação se fundar numa “leitura de mundo” como precedente essencial à “leitura da palavra”. Além disso, ele destaca a que é preciso que o conteúdo dessa educação se inicie com o levantamento do “universo temático” e do conjunto dos “temas geradores”, considerando-se, também, os saberes de experiência feito. Isto possibilita o aprender e ensinar mútuo entre educadorxs e educandxs. Segundo

Freire (2005, p. 101), este momento de busca “[...] inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade”.

Esta busca deve ser feita *com* xs educandxs e não *para* elxs. É importante que esse conteúdo programático surja a partir da situação presente, existencial, concreta dxs educandxs e reflita os vários níveis de percepção de si mesmxx e do mundo em que e com que estão (SILVA, 2013).

Assim, com essa contextualização do ensino, através da busca do universo temático e dos temas geradores, o(a) educadorx demonstra a valorização dx educandx, que passa a se sentir inserido ativamente na ação educativa. Ao se reconhecer a importância do cotidiano, dos “saberes de experiência feito” dxs educandxs, revela-se aos/às mesmxx que os conhecimentos construídos na “escola” podem ter relação com a vida vivida, como esclarece Figueiredo (2006, p. 97):

Contextualizar o ensino é incorporá-lo ao cotidiano, em outras palavras, é a integração dos saberes acadêmicos ao entorno da escola, aos saberes do aluno, ao ambiente imediato ao ensino-aprendizagem; ou simplesmente, contextualização se traduz pelo processo de produzir um saber parceiro a partir do saber inerente ao mundo vivido dos educandos, sendo ele próprio, este mundo, o contexto de aprendizagem. [...] contextualizar o conteúdo é reconhecer a importância do cotidiano d@ alun@, mostrar que os conhecimentos gerados dentro de um processo de ensino-aprendizagem podem ter aplicação na vida prática das pessoas [...].

No tópico a seguir, traremos uma breve conceituação da educação bancária, refletindo sobre a sua relação com o domínio da Colonialidade.

2.3 A educação bancária e a descolonialidade nos processos educativos

Paulo Freire reconhece e anuncia a necessidade de superarmos a situação de opressão vivida em nossa sociedade, e destaca o papel fundamental que a educação carrega nesse processo. Desse modo, ele faz uma crítica contundente ao modelo educativo intitulado por ele de “Educação Bancária”, que corresponde à educação tradicional, dominante, burguesa. Na educação bancária, o educador tem papel de protagonista, e sua tarefa fundamental é encher os “a-lunos” com seus depósitos de conteúdos e narrativas.

Além do mais, essa educação não atende aos anseios de transformação social e libertação que os seres humanos carregam, pelo contrário, ela reforça e alimenta a situação de desigualdade social presente em nossa sociedade, na qual

alguns pouco detém a riqueza e o poder e, com isto, exploram e oprimem mulheres e homens, impedindo-lhes, assim, de viver em plenitude a sua “humanização”. Isto acontece porque, na educação, se refletem as estruturas de poder da sociedade.

Dentro da proposta bancária de educação, os estudantes têm papel de subalternos, quase que de objetos, desempenhando uma função secundária, figurante. Eles se restringem a depositários de um saber que é passado mecanicamente pelo professor e, nesse teatro de ensinar e aprender, “Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus depósitos, melhor professor será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 2005, p. 66).

Reconhecemos que esse modelo de educação é, em sua essência, colonializante, pois atende à lógica dos opressores, dos detentores do poder, como especifica Freire (2005, p. 69):

Na medida em que essa visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação.

Os estudiosos do tema (QUIJANO, 1991, 2005; LANDER, 2005; CORONIL, 2005; MIGNOLO, 2005; WALSH, 2008) esclarecem que a Colonialidade é um produto da concepção da Modernidade, e, simultaneamente, constituinte desta. A expressão “Colonialidade” foi inicialmente designado pelo sociólogo Aníbal Quijano. Figueiredo (2012a, p. 82) ressalta a relação efetiva existente entre a educação bancária e a colonialidade:

A concepção bancária de educação traz como princípio a opressão, como estratégia a subjugação, como meio a alienação, como procedimento a transmissão de conteúdos colonializantes, como ideal a europeização, como epistemologia a ciência moderna, como pressuposto a superioridade racial e ‘consequentemente’ intelectual da civilização eurocêntrica, como propósito alimentar o sistema capitalista, como sentido a formação do sujeito-cidadão consumidor.

É importante elucidar que a ideia de Colonialidade difere do conceito de colonização, visto que este se caracteriza por “[...] tomar posse do território ou região pertencente a outros; impor valores e normas, lógica, cultura etc.” (FIGUEIREDO, 2011b, p. 8). A noção de Colonialidade avança, pois avança em relação à colonização, visto que esta se caracteriza pelas invasões territoriais, enquanto que, com a Colonialidade, se impõe uma lógica hegemônica que se afirma

superior às outras culturas, na intenção da dominação “[...] em seu aspecto cultural, simbólico, imaginário, cognitivo-afetivo” (FIGUEIREDO, 2011b, p. 8).

Catherine Walsh (2008) esclarece que a Colonialidade se apresenta através de eixos interligados entre si. O primeiro deles é a **Colonialidade do poder**, que se funda na ideia de raça como uma categoria mental originada na modernidade. Sobre isso, Quijano (2005) explica que com a invasão das Américas, os conquistadores europeus estabeleceram um sistema de classificação baseado na hierarquia racial, o que justificou a exploração de indígenas, negros e mestiços como sendo algo natural. Quijano (2005, p. 107) informa que “[...] a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”. Walsh (2008) destaca que este conceito de raça foi imposto sobre toda a população do planeta e logo assumido pelas elites nacionais.

O segundo eixo é a **Colonialidade do saber**. Este define como válida, legítima e verdadeira uma única lógica de conhecimento, que seria o conhecimento científico eurocêntrico, identificado, sobretudo, com a racionalidade cartesiana. Isso fez com que a existência de outras formas de conhecer, de saber, de construir conhecimento fossem invalidadas e invisibilizadas, como, por exemplo, os saberes dos povos tradicionais e das classes populares, que passaram a ser considerados inferiores.

O terceiro eixo apontado por Catherine Walsh (2008) é a **Colonialidade do ser**, que se funda a partir dos dois eixos acima. Este se exerce por meio da inferiorização, subalternização e desumanização dos que não atendem aos padrões europeus de indivíduo civilizado. Ou seja, demarca um padrão de superioridade, que seria caracterizado pelo homem, europeu, branco, racional, e os que não se enquadram nesse padrão são considerados seres inferiores, sem alma, bárbaros, diminuídos em sua humanidade.

O último eixo é a **Colonialidade da mãe natureza e da vida mesma**, que se funda na divisão entre natureza e sociedade, ou seja, entre o que é natural e o que é “humano”. Esta separação suscita a negação do sagrado e da relação milenar entre os mundos biofísico, humano e espiritual. Além disso, a colonialidade da mãe natureza justifica a exploração e controle da natureza “não-humana”, pois esta é vista como produto disponível para o consumo humano. Consideramos que ela é uma das maiores causas da crise ambiental pela qual passamos atualmente, além

de estar conectada com a produção e o consumismo desenfreados, que são, também, produto da Colonialidade, relacionando-se com todos os quatro eixos.

Percebe-se que a colonialidade opera tanto em nível macro quanto no micro social, dessa forma, ela alcança e atinge, direta ou indiretamente, todos os setores da vida humana. Ressaltamos que isto inclui a educação, pois, como esclarece (FIGUEIREDO, 2011b, p. 76), “[...] a escola é um espaço de interações que reproduzem e/ou influenciam a sociedade como um todo”. Walsh (2008, p. 137) autentica esse entendimento, pois reconhece que:

Esta colonialidade do saber é particularmente evidente no sistema educativo (desde a escola **até a universidade**), onde se eleva o conhecimento e a ciência europeia como O marco científico-acadêmico-intelectual. [...] ao atravessar o campo do saber, a colonialidade penetra e organiza os marcos epistemológicos, acadêmicos e disciplinares. (Grifos nossos).

Lembremos que Freire afirmava que o primeiro passo para a recuperação da humanização é o reconhecimento da situação de opressão (FIGUEIREDO; SILVA, 2013; SILVA, FIGUEIREDO, SILVA, 2016). Por isso, é importante e necessário desvelar e entender essa lógica da colonialidade, que é opressora e desumanizante. De tal modo, se torna possível fundar e organizar movimentos de descolonialidade. Assim, Walsh (2008) nos instiga a realizar a descolonialização e que esta busca se dá através de lutas, ações e pedagogias entretecidas, que possam dar destaque a outras lógicas e conhecimentos, a outras maneiras de ser e de pensar, validando outras formas de existir no mundo. Estas ações descolonializantes possibilitam pensar a constituição da organização social e o Estado de maneiras radicalmente distintas da que temos atualmente. Diante dessa perspectiva, é importante ter em conta, igualmente, a função descolonizadora da educação.

Figueiredo (2012a, p. 79) destaca que esse papel descolonizador já se encontrava anunciado na abordagem freireana de educação, pois “[...] a Pedagogia do Oprimido é a própria pedagogia descolonializante, pois que traz como propósito e sentido a recuperação da humanidade, a conscientização da opressão e sua superação, a libertação, a ação de libertar-se”. A educação dialógica freireana carrega em si a potência descolonizadora, pois pressupõe a recuperação da humanidade negada, bem como a horizontalidade das relações, baseadas no amor,

na esperança, na fé na capacidade das mulheres e homens de serem mais, de criarem, de agirem de forma justa e equânime.

2.4 A Formação Docente Dialógica¹²

Paulo Freire insistentemente nos alerta para o fato de que o(a) professorx precisa ser autorx de seus saberes docentes. Podemos encontrar inúmeras afirmativas, nas várias obras freireanas, nas quais ele sinaliza para isto. Nessa direção, ao revisitar xs pesquisadoxs/estudiosxs que tratam do tema da formação docente, encontramos elementos que, somados, definem o perfil do que podemos caracterizar de um pensamento freireano de formação de educadorxs.

Lembramos, de passagem, Libâneo (1999), que desde há muito nos traz um retrato da conjuntura educacional para que tenhamos mais evidente a formação continuada no seu objetivo básico, que é a atualização histórica técnica dx professorx como mediador do processo educativo.

Sacristán (1999) afirma, nessa direção, que geralmente xs professorxs só mudam suas práticas diante de uma necessidade concreta de mudança, uma crise institucional ou legal que imponham isso. Mas, como informa esse autor acerca da práxis educativa, essa deveria considerar a ação histórica de transformação social para favorecer uma vida com mais satisfação.

A práxis pedagógica assim entendida envolveria, então, como nos orienta Paulo Freire, a dialética entre conhecer e agir em busca da transformação social desejada. Com essa diretiva, constatamos a pertinência de constante atualização dxs professorxs, com o intuito de acompanhar e interagir devidamente com as mudanças sociais frequentes nos tempos voláteis da sociedade moderna.

Ao procurar entender o sentido de formação, nos deparamos com um conjunto significativo de possibilidades e alternativas paradigmáticas, conceituais, teórico e práticas. Assim, nessa viagem, vamos observando as ideias que lhe tangenciam e que lhe atravessam para perceber os impactos que as mesmas acarretam no contexto pessoal e profissional dx professorx. Saviani (2008) afirma que “[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo”. Para ele, o principal na educação é o processo em que ocorre a aprendizagem.

¹² Registro e agradeço a contribuição do prof. João B. A. Figueiredo na costuração deste tópico.

Nesse meio tempo, aparecem algumas/alguns importantes interlocutorxs, como Donald Schön, que trata sobre a nova epistemologia da prática profissional. O termo professor reflexivo ganha força com as ideias deste pesquisador em reação ao modelo de racionalidade técnica que permeava o contexto educativo de vários países, na década de 80 do século XX. Lembramos que o termo reflexivo tem como uma de suas raízes as ideias de John Dewey (1859-1952), ao caracterizar o pensamento reflexivo e defender o poder da reflexão como elemento impulsionador da melhoria de práticas profissionais docentes. Elas serviram para que Schön retomasse esse conceito e o ampliasse, com o intuito de problematizar e superar o pragmatismo da educação hegemônica na modernidade. Schön enfatiza com o conceito de professorx reflexivx, outra proposta para a qualificação da tarefa profissional docente. Os estudos de Schön (2000), para além da crítica à racionalidade técnica, propõem a reflexão como parte do processo de formação e de trabalho do professor.

Zeichner (2002), por sua vez, afirma que o processo de ensinar e aprender dx professorx se prolonga durante toda a sua carreira. Em seus estudos, Zeichner trata acerca da valorização e a autonomia profissional e acadêmica do trabalho docente, incluindo a dimensão sociopolítica e cultural, bem como seus estudos a respeito da formação docente como profissionais reflexivos e os aspectos contextuais da formação profissional docente. Nessa vertente, Zeichner trabalha com o conceito de professor reflexivo e, em certo momento, incorpora também o conceito de professor pesquisador, igualmente direcionados para capacitar melhor o(a) professorx para cumprir sua tarefa de transformação sociocultural.

Já Stenhouse trabalha com o conceito de professor pesquisador e suas implicações, tanto no aprimoramento profissional docente quanto nas possíveis ressonâncias nas transformações de currículo e contexto escolar. Lembramos que, segundo Freire, o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 44).

Pimenta (2002), com a discussão sobre o conceito de professor reflexivo no Brasil, com ênfase na contribuição da reflexão para a formação e o exercício da docência, dos saberes dxs professorxs e do trabalho coletivo na intervenção profissional, corrobora com a ideia de quanto estas dimensões adquirem uma dinâmica social mais ampla.

Apenas como registro, destacamos ainda os trabalhos de Contreras (2002), Alarcão (2001, 2008), Pereira (1999), Perez-Gómez (1992), Candau (1993), que, de modo geral, elaboram suas reflexões em torno das discussões dos paradigmas e modelos de formação docente e questionam suas implicações nos processos educativos e abordam as competências e os saberes relativos a cada um dos modelos de formação analisados.

A docência é uma atividade que pode ser reconhecida como complexa e instigadora, o que exige dx professorx uma constante disposição para aprender, reinventar, inovar, questionar e investigar sobre o que, como e por que ensinar. Numa sociedade de permanentes transformações e infinitas incertezas, as exigências para o exercício da docência têm sido cada vez maiores. Tudo isso implica na pertinência de se rever o modo como se realiza a formação de professores e do tipo professorx que se pretende 'formar'. Uma das possibilidades é a formação do professor reflexivo e pesquisador.

Para Tardif (2002), a prática reflexiva pode ajudar o(a) professorx a responder às situações incertas e flutuantes, dando condições de criar soluções e novos modos de agir no mundo. Todavia, a reflexão por si significa pouco, o importante é sobre o que refletir e como ocorre esse processo. Nessa perspectiva, Zeichner (1993) defende que o professor deve sistematizar sua reflexão, tornando-a investigativa.

Ainda destacamos uma vertente atual no campo da formação que decorre, em certa medida das abordagens de Schön e de Zeichner do professor reflexivo, a lógica do professor pesquisador. Essa expressão se identifica com a pesquisa relacionada ao conhecimento para a prática, em prática e da prática (ANDRÉ e PESCE, 2017). Segundo André, é consensual, na área da educação, a ideia de que a pesquisa é um elemento considerado essencial para a formação e atuação docente. Cita ainda Lüdke (2001), que também tem sido defensora da formação dx professorx pesquisadorx.

A formação inicial deveria oferecer condições para que o(a) professorx adquirisse conhecimentos para saber lidar com essa complexidade da profissão, preparando-x para encarar a realidade, viabilizar respostas e ações que favoreçam novas aprendizagens. Nesse sentido, é necessário garantir, na formação, subsídios para que elx seja "[...] capaz de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente, com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e

social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar” (IMBERNÓN, 1994, p. 50). Imbernón (2009), nos ajuda a refletir acerca da urgência na redefinição da formação docente que supere a ideia de ensino associada apenas à atualização científica, pedagógica e didática.

Sabemos que muitas outras propostas já se apresentam em desenvolvimento no contexto da formação permanente. Pesquisas que envolvem o trabalho com as histórias de vida dxs professorxs, em sua interface com a formação (NÓVOA, 1995); a prática reflexiva no processo de reconfiguração das práticas pedagógicas (PERRENOUD, 2002; ALARCÃO, 2003; PIMENTA e GHEDIMN, 2002); a pesquisa no processo de formação continuada e o professor como pesquisador de sua prática, em uma associação com a pesquisa-ação (PIMENTA, 2005; ZEICHNER, 2002); a relação dos saberes e experiência para a formação e atuação docente (TARDIF, 2002), bem como discussões que apresentam novas tendências para a formação permanente (IMBERNÓN, 2009), são exemplos que demonstram a complexidade do tema.

Candau (1996) formula uma crítica à perspectiva clássica, pois essa não inclui o(a) professorx como autorx do seu percurso formativo, visto que busca fora do contexto escolar os conhecimentos que precisam ser adquiridos para melhorar a prática docente. Isto nos permite dizer que essa seria uma formação pontual, com vistas ao atendimento de uma necessidade temporária para a resolução de um problema temporal.

A principal crítica a este modelo de formação recai sobre o seu caráter de dissociação da realidade do trabalho docente e das dificuldades com que lidam em suas práticas, bem como não apresentam orientações claras e não oferecem suporte teórico-prático sólido para o as dificuldades educativas. Diferentemente do modelo clássico, a proposta pautada na reflexão, visa à construção de teorias subsidiadas e fundamentadas na própria prática docente. A proposta crítico-reflexiva passa a valorizar o professorado e seus conhecimentos como centro do processo.

Busca-se uma nova compreensão para a formação, entendendo-a de forma articulada com a dimensão ontológica, com a história de vida dxs professorxs para entendimento da prática profissional (NÓVOA, 1995). Valorizam-se métodos formativos que se apoiam em abordagens de cunho existencial (PINEAU, 1988; JOSSO, 2004; DOMINICÉ, 1988, 2006), que potencializam a tomada de consciência. Tem-se, desse modo, uma compreensão da importância da reflexão

sobre as práticas para resolução dos problemas. Ao mesmo tempo, privilegia-se um novo conceito de autoformação.

Numa análise deste repensar da formação continuada diante de novas tendências, Candau (1996, p.152) afirma que: “[...] temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, políticos-sociais, ideológicos, éticos e culturais”.

Os estudos sobre a formação docente têm sido um tema bastante frequente nas pesquisas educacionais nas últimas décadas, e conforme nos informa Imbernón (2009; p. 7):

[...] a formação permanente do professorado teve avanços muito importantes como, por exemplo, a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, a formação próxima às instituições educativas, os processos de pesquisa-ação, como processo de desafio e crítica, de ação-reflexão para mudança educativa e social, com um teórico professor(a) pesquisador(a), um conhecimento maior da prática reflexiva, os planos de formação institucionais etc.

Diante disso tudo, constatamos com bastante concretude, o quanto esses contributos estão presentes na obra de Paulo Freire. Por exemplo, no *Pedagogia do Oprimido* constatamos essas diretrizes que, atualmente, aparecem como alternativa essencial para avançar com a formação docente.

2.5 A docência universitária

Algumas/alguns estudiosos da temática “formação de professorxs” têm se dedicado às reflexões sobre a especificidade desta para o ensino superior. Abordaremos aqui algumas dessas reflexões e propostas, baseando-nos especialmente na leitura de Veiga (2009), Dias (2013), Dias, Therrien e Leitinho (2016) e Vieira e Braga (2016).

Inicialmente, consideramos importante salientar que deveria existir uma política de formação para o exercício da docência universitária, já que se trata de uma profissão com demandas e características específicas (DIAS, 2012). Entretanto, até os tempos atuais, a preparação para o ingresso na carreira docente no Ensino Superior acontece, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “[...] em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de

mestrado e doutorado” (DIAS, 2012, p. 153), com destaque para o fato de que “[...] essa exigência do título acadêmico pode ser suprida com o reconhecimento de notório saber por uma universidade” (DIAS, 2012, p. 153).

Entretanto, Veiga (2009) chama a atenção para o fato de que, nos programas de pós-graduação, o foco se concentra na formação de pesquisadorxs para cada área específica, não havendo nenhuma exigência em relação à formação pedagógica. Diante disso, fica o questionamento: basta saber os conteúdos específicos da área para saber ensiná-los? Dessa forma, Dias, Therrien e Leitinho (2016, p. 22) lançam alguns questionamentos:

- Para ser professor de uma IES, basta dominar o saber técnico?
- Uma boa formação em pesquisa seria suficiente para a carreira na educação superior?
- Qual o lugar da formação pedagógica para ser docente nessas instituições?
- Como articular o saber técnico com a necessária (trans)formação didática, para que os estudantes compreendam melhor e mais significativamente o conteúdo e possam fazer as necessárias adaptações ao seu cotidiano, realidade e momento histórico, econômico e social em que vivem?

Dias (2016, p. 188) contribui trazendo mais questionamentos sobre essa reflexão:

[...] onde fica a formação pedagógica para ser docente? Como articular o saber técnico com o saber ensinável e a ser ensinado, para que os estudantes compreendam melhor e mais significativamente o conteúdo e possam fazer as necessárias adaptações ao seu cotidiano, realidade e momento histórico-econômico-social em que vivem? Nesse caso, resta aos professores de IES a busca, por conta própria, de formação (na maioria das vezes, uma autoformação)...

Estas são questões importantes e pertinentes ao se pensar a formação para a docência universitária. Reforçamos que se faz necessária uma “profissionalização acadêmica formal” (DIAS, 2012) da docência universitária, visto que, conforme afirma Veiga (2009), inspirada em Zabalza (2004), existem funções específicas para o professor universitário, como o ensino, a pesquisa e a administração nos diversos setores da instituição, além da orientação acadêmica.

É necessário, portanto, que, além do saber técnico e científico, o docente universitário seja preparado para o caráter pedagógico de seu trabalho. Entretanto, isto ainda acontece de forma secundária, conforme asseveram Vieira e Braga (2016). Corroborando com esse entendimento, Veiga (2009, p. 46) afiança que “[...] a titulação deve ser considerada condição necessária – mas não suficiente – para o desempenho adequado da docência”. Esta autora adverte, portanto, que o(a)

professorx, além do domínio no campo científico, deve ser portador de conhecimentos pedagógicos que lhe possibilitem exercer bem a sua função. Veiga (2009, p. 46-47) recomenda, ainda, que

O locus adequado para o desenvolvimento desses programas de formação docente – tanto para a educação básica quanto superior – é a Faculdade de Educação. Fora desse espaço, os programas de desenvolvimento profissional de docentes universitários tendem a desaparecer por falta de continuidade, pela dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa, científico e pedagógico, educação e trabalho, graduação e pós-graduação.

Consideramos esse destaque da autora supracitada, por reconhecer que a Pedagogia, como ciência da prática e para a prática, configura-se como ciência da educação (PIMENTA, 2002), realçando sua importante contribuição para a formação para a docência universitária em todas as áreas do saber. Dias (2016, p. 190) lamenta que

[...] nas IES, ainda temos a estrutura de ‘Departamentos’, que impede maior responsabilidade, mais autonomia e maior visibilidade às instâncias organizativas e deliberativas dos Cursos de Graduação; falta, ainda, um projeto de efetiva integração com a Escola de Educação Básica.

Por fim, gostaríamos de ressaltar a contribuição da proposta educativa freireana na formação para a docência universitária. Sobre essa questão, Dias, Therrien e Leitinho (2016, p. 29) informam que “Essa compreensão aparentemente diferenciada do trabalho do educador tem antecedentes conhecidos: Paulo Freire (2005) e uma racionalidade que “permite” a leitura e a escrita do mundo junto a outros sujeitos [...]”. Os autores mencionados acima destacam ainda que o trabalho docente, inclusive na universidade, deve se configurar

[...] como uma práxis de saberes entre sujeitos, centrada na aprendizagem pela construção de sentidos e significados, portanto, de novos saberes, por meio da ação comunicativa em direção ao entendimento pela **dialogicidade**, tendo por horizonte a **emancipação** e a autodeterminação fundada no ser social. (Grifos nossos).

Vieira e Braga (2016, p. 153) concordam com esse pensamento, afirmando que a docência universitária deve considerar a dimensão política da educação, bem como a “[...] construção de sujeitos histórico-sociais que têm um papel político e uma responsabilidade pedagógica perante o seu meio social, para além da universidade”, em uma práxis esperançosa, crítica e humanizadora.

Algumas formulações apontadas por Veiga (2009) coadunam com essa temática da docência universitária na perspectiva freireana, quando sugere

características da mesma ligadas à “inovação”, como, por exemplo: o rompimento com as formas conservadoras e tradicionais de ensino, de pesquisa, de aprendizagem, de avaliação; a superação das dicotomias entre saber científico e saber de experiência feito, entre ciência e cultura, entre teoria e prática; a busca por novas metodologias pedagógicas; o exercício baseado na ética; entre outros.

Para finalizar, trazemos as palavras do próprio Paulo Freire (2003a, p. 174), ao tratar do papel da universidade:

A universidade [...] tem de girar em torno de duas preocupações fundantes, de que se derivam as outras e que têm que ver com o ciclo de conhecimento. Este, por sua vez, tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente; o outro, em que produzimos o novo conhecimento. [...] O papel da universidade, seja ela progressista ou conservadora, é viver com seriedade os momentos deste ciclo. É ensinar, é pesquisar, é formar. O que distingue uma universidade conservadora de outra, progressista, jamais pode ser o fato de que uma ensina e pesquisa e a outra nada faz. [...] **O que se quer é diminuir a distância entre a universidade e o que se faz nela e as classes populares**, mas sem a perda da seriedade e do rigor. Sem negligenciar diante do dever de ensinar e de pesquisar.

Assim, concluímos este capítulo, destacando a importância da atuação da universidade junto à comunidade, visto que um de seus papéis fundamentais é produzir e divulgar conhecimento. Preferencialmente, que seja este construído com vistas à melhoria da sociedade na qual se insere. Portanto, reforçamos a necessidade de formação específica para a docência universitária, visto que ainda não há uma política de formação com este intuito, apenas ações isoladas e atitudes de autoformação (DIAS, 2012).

3 JORNADA METODOLÓGICA

“Caminhante, são teus passos
o caminho e nada mais;
caminhante não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar se faz caminho,
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se voltará a pisar”.
(Antonio Machado)

No nosso entendimento, para realizar uma pesquisa, é necessário que o(a) pesquisadorx se dedique a vivenciar uma verdadeira jornada, em que elx mesm(x) vai se transformando ao longo da caminhada. Como em uma viagem, é necessário fazer alguns planos, se equipar de instrumentos adequados, calcular o tempo previsto, o “meio de transporte” mais apropriado, dentre outros detalhes importantes. Na maioria das viagens, também, se calcula a data do retorno, embora isso não seja regra.

Acontece que, mesmo com todos esses planos, o(a) viajante nunca sabe o que vai encontrar no caminho. Por mais que sejam lugares já conhecidos, trajetos já trilhados por elx, é sempre algo novo. “Caminhante não há caminho, faz-se o caminho ao andar”, diz o poeta. Já o professor João Figueiredo ressalva: “O caminho e o caminhante se fazem na caminhada”.

Em nossa jornada de pesquisa e de escrita desta tese, buscamos vivenciá-la com essa disposição de quem olha para algo novo, mesmo que não seja ‘novidade’. Para poder, assim, construir o novo, trazer à tona ideias e conceitos ainda não percebidos, ainda não ditos... Para poder nos re-construir, nos renovar! E como foi maravilhosa!! Quantos aprendizados! Quantos encontros! É claro, algumas coisas não aconteceram de acordo com as nossas expectativas. Às vezes, precisávamos parar um pouco à beira da estrada pra retomar o fôlego. Outras vezes, tivemos que desviar do planejado, mas encontramos novos caminhos. E chegamos ao destino. Não é o final da estrada, nem nos consideramos “formadas”. Apenas concluímos esta etapa para, após, seguir em frente e construir novos caminhos.

Desse modo, neste capítulo apresentamos os passos que foram trilhados durante a pesquisa que resultou no presente trabalho. Assim, caracterizamos a abordagem de pesquisa escolhida, bem como dialogamos com xs autorxs que nos orientaram. Ainda, descrevemos cada etapa da investigação, detalhando os passos

que foram dados, como também as surpresas e desafios encontrados. Em seguida, traçamos um breve perfil dxs interlocutorxs da investigação e, por fim, trazemos a descrição de como foi realizada a análise do material coletado.

3.1 Caracterização da pesquisa

O produto dessa jornada de tese é resultado de uma pesquisa qualitativa, cujos objetivos principais que a orientaram foram: verificar como a Educação Dialógica Freireana se apresenta/acontece na formação inicial de professorxs em cursos de licenciatura da UFC e identificar as possibilidades e desafios para a prática da educação dialógica nos referidos cursos. Minayo (1994, p. 21) elucida que uma pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo dos significados, dos movimentos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Com esse entendimento, ressaltamos a importância da contribuição dxs estudantes e professorxs que colaboraram com esta pesquisa, pois é a partir de seus relatos que procuramos compreender esse fenômeno social e educativo. Trazemos a contribuição de Biklen e Bogdan que (1994, p. 70), ao afirmarem que:

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados. [...] é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.

Para esclarecer mais, continuamos o diálogo com os autores supracitados, que elucidam que:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...] 2. A investigação qualitativa é descritiva. [...] 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...] 4. [...] tendem a analisar seus dados de forma indutiva. [...] 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BIKLEN e BOGDAN, 1994, p. 47-50).

Esta pesquisa qualitativa se caracterizou como um estudo de caso. Segundo Yin (2001, p. 21), “[...] o estudo de caso contribui, de forma inigualável,

para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”, e acrescentamos aqui, educativos. O autor afirma ainda que:

[...] o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si (Stoecker, 1991), mas uma estratégia de pesquisa abrangente. [...]. (YIN, 2001, p. 33).

Gil (2009, p. 14) contribui com esse entendimento acerca dos estudos de caso nas pesquisas qualitativas, ao explanar:

Os estudos de caso servem a muitos propósitos de pesquisa. São úteis para proporcionar uma visão mais clara acerca de fenômenos pouco conhecidos. [...] Também podem ser utilizados para fornecer explicações acerca de fatos e fenômenos sob o enfoque sistêmico. O que significa que os estudos de caso podem servir tanto a propósitos exploratórios quanto descritivos e explicativos. Abrangem, portanto, um espectro de possibilidades muito mais amplo que o da maioria dos delineamentos de pesquisa.

Para encontrar repostas, delimitamos o locus da pesquisa a alguns cursos da UFC, de modo que se contemplassem as várias áreas que oferecem cursos de licenciatura. De acordo com Minayo (1996, p. 102), é importante que “[...] a escolha do locus e do grupo de observação e informação contenha o conjunto das experiências e expressões que se pretende objetivar com a pesquisa”.

O primeiro passo foi realizar uma pesquisa exploratória, onde fizemos um mapeamento das licenciaturas ofertadas pela UFC. Delimitamos, em seguida, aos cursos de licenciatura ofertados na cidade de Fortaleza – CE, cidade de realização da pesquisa. A descrição do campo de pesquisa encontra-se mais à frente deste texto, no capítulo 4.

Essa etapa da pesquisa foi importante para definirmos e delimitarmos o campo de produção da pesquisa, bem como as etapas da mesma. Orientou-nos Minayo (1994, p. 16):

A fase exploratória consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para a entrada em campo. É o tempo dedicado – e que merece empenho e investimento – a definir e delimitar o objeto, a desenvolvê-lo teórica e metodologicamente, a colocar hipóteses ou alguns pressupostos para seu encaminhamento, a escolher e a descrever os instrumentos de operacionalização do trabalho, a pensar o cronograma de ação e a fazer os procedimentos exploratórios para escolha do espaço e da amostra qualitativa.

Depois de realizada essa identificação e demarcação do campo de pesquisa, passamos à segunda etapa da investigação. Nela, fizemos uma análise documental, em que avaliamos alguns aspectos dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos¹³, buscando identificar se há alguma referência à Educação Dialógica Freireana. Foi feita também uma análise das ementas e programas das 'disciplinas pedagógicas'¹⁴, na intenção de identificar se havia alguma referência à Educação Dialógica e a Paulo Freire, ou, se não, ao menos alguma aproximação da mesma em seu conteúdo. O resultado desta análise também está disponível no capítulo 4 deste trabalho.

A terceira etapa da pesquisa foi a realização de questionários com estudantes dos cursos de licenciatura. Para identificamos e selecionamos xs estudantes que responderiam ao questionário, buscamos aqueles matriculadxs nas turmas das disciplinas pedagógicas oferecidas no semestre corrente. Entretanto, não realizamos questionários com todxs xs estudantes matriculadxs, por isso, escolhemos algumas turmas para aplicá-los, de modo que se contemplassem todas as áreas de conhecimentos dos cursos ofertados.

Essa escolha se deu baseada nos estudos de Minayo (1996, p. 102), pois esta autora esclarece que a amostragem qualitativa deve atender aos seguintes critérios:

- a) privilegia os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer;
- b) considera-os em número suficiente para permitir certa reincidência das informações, porém não despreza informações ímpares cujo potencial explicativo tem que ser levado em conta;
- c) entende que na sua homogeneidade fundamental relativa aos atributos, o conjunto de informantes possa ser diversificado para possibilitar a apreensão de semelhanças e diferenças.

Os questionários constaram de 10 questões abertas, cujo roteiro encontra-se no Apêndice A, para que pudéssemos descobrir se as categorias

¹³ Disponível em: <www.ufc/ensino/cursos-de-graduacao>. Acesso em: 22 jan. 2015.

¹⁴ As chamadas 'disciplinas pedagógicas' são comuns a todos os cursos de licenciatura. Elas tratam dos conhecimentos e estudos específicos da área da educação, ou seja, são aquelas voltadas especificamente para a formação de professores. Estas disciplinas são de responsabilidade da Coordenação Pedagógica das Licenciaturas da Faculdade de Educação da UFC. São as seguintes: PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM NA ADOLESCÊNCIA – PB0090; ESTUDO SÓCIO-HISTÓRICO E CULTURAL DA EDUCAÇÃO – PB0091; ESTRUTURA POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL – PB0092; DIDÁTICA I – PC0011.

fundamentais da Educação Dialógica Freireana foram vivenciadas pelxs estudantes durante a sua formação e se a mesma é reconhecida por estxs.

No total, foram aplicados 74 questionários, respondidos por estudantes dos variados cursos de licenciatura¹⁵, divididos em 5 turmas, como se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 1 – Informações sobre os questionários aplicados com estudantes.

TURMA	DISCIPLINA MINISTRADA	QUANTIDADE DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS	QUANTIDADE DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS POR CURSOS PRESENTES NA TURMA
1ª turma	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM NA ADOLESCÊNCIA	11	5 – Teatro 5 – Dança 1 – Música
2ª turma	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM NA ADOLESCÊNCIA	8	1 – Física 2 – Pedagogia 2 – Geografia 1 – História 1 – Biologia 1 – C. Sociais
3ª turma	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM NA ADOLESCÊNCIA	22	12 – Letras 4 – L. Inglês 2 – L. Francês 1 – L. Italiano 1 – L. Espanhol 3 – Biologia 1 – Dança
4ª turma	DIDÁTICA I	12	9 – Música 1 – Biologia 1 – Geografia 1 – Letras
5ª turma	ESTRUTURA POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL	21	15 – Física 3 – Química 1 – Ed. Física 1 – Letras 1 – Filosofia
TOTAL: 74 questionários			

Fonte: elaborado pela autora.

Queremos informar que tivemos xs parceirxs de investigação divididos em dois grupos: uma parte da pesquisa foi realizada com xs estudantes, e outra com professorxs. É importante ressaltar que também nos utilizamos de metodologias de investigação e análise específicas para cada um desses grupos, conforme explicitaremos posteriormente. Ressaltamos, ainda, que todxs xs professorxs

¹⁵ Na quarta turma, havia duas estudantes de Psicologia e, mesmo tendo sido explicado que a pesquisa se referia aos cursos de licenciatura, elas quiseram responder ao questionário e, inclusive, apontaram conhecimento e vivência acerca da proposta freireana. Entretanto, na análise do material, não incluímos estes questionários, por não se tratar de curso de licenciatura.

entrevistadxs, assim como todxs xs estudantes, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

Através dos questionários, foi que identificamos o segundo grupo de investigação, o de professorxs, pois em uma das questões, solicitamos aos/às estudantes que indicassem professorxs que, na visão delxs, apresentam a educação dialógica na sua práxis docente.

Vale ressaltar que xs professorxs indicadxs, em alguns casos, eram xs mesmxs que estavam ministrando a disciplina na qual aplicamos os questionários, mas isso foi exceção. Alguns(mas) estudantes indicaram professorxs do seu próprio curso, o que foi para nós interessante, para que pudéssemos ampliar a percepção para além da Faculdade de Educação, que foi locus de pesquisa de nosso trabalho de Mestrado.

No total, foram indicados 71 professorxs, visto que alguns/algumas estudantes citaram mais de umx. Diante desse universo, para selecionar xs professorxs entrevistáveis, delimitamos xs dois mais citadxs de cada curso, o que nos deixou com 16 professorxs.

Esta foi, certamente, uma das etapas mais desafiadoras da pesquisa. Inicialmente, foi necessário identificar xs professorxs, visto que alguns/algumas estudantes citaram apenas o primeiro nome dxs mesmxs. Procuramos, então, nas páginas virtuais dos cursos identificar estes docentes, bem como os contatos delxs. Neste processo, infelizmente, alguns/algumas não puderam ser identificados. Acreditamos que é possível que xs estudantes tenham citado algum/alguma professorx que não está mais vinculado à Universidade, ou que foi substituto ou, ainda, algum/alguma professorx de outra etapa de sua formação escolar.

Feito isto, entramos em contato com xs professorxs, solicitando o agendamento da entrevista, via e-mail. Alguns/algumas responderam prontamente, outrxs pediram mais esclarecimentos, demonstrando certa apreensão com o que seria feito com as informações repassadas. E outros, ainda, não chegaram a responder. Com alguns/algumas destxs, tentamos contato por telefone, mas não obtivemos sucesso.

Assim, conseguimos realizar a entrevista com 7 professorxs, pois, ao mesmo tempo em que passávamos por aquelas dificuldades de contato, percebemos que o conteúdo das entrevistas realizadas já seria suficiente para encontrarmos respostas ao que buscávamos. Conforme afirma Martinelli (1999, p.

26), em pesquisas qualitativas, o importante “[...] não é o número de pessoas que vão prestar as informações, mas o significado que estes sujeitos têm, em função dos objetivos da pesquisa”.

As entrevistas foram gravadas em áudio, com a permissão dxs entrevistadxs, e posteriormente transcritas, para que pudessem ser devidamente avaliadas.

Para respeitar a privacidade dxs professorxs que colaboraram com a pesquisa, através das entrevistas, optamos por utilizar codinomes¹⁶ para identificá-los. Apresentamos, abaixo, uma breve caracterização de cada professorx entrevistadx, trazendo algumas informações relevantes, como o tempo de docência universitária e a área em que atuam na UFC.

Tabela 2 – Caracterização dxs professorxs entrevistadxs.

CODINOME	SEXO	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO MAIS RECENTE	CURSO AO QUAL ESTÁ VINCULADX NA UFC
Manga	M	Graduação em Música Composição e Regência.	Doutorado em Sociologia da Educação.	Educação
Murici	M	Licenciatura em Geografia.	Doutorado em Educação.	Educação
Caju	M	Bacharelado em Filosofia.	Doutorado em Filosofia.	Filosofia
Acerola	F	Licenciatura em Ciências. Bacharelado em Ciências Sociais.	Doutorado em Educação.	Filosofia
Tamarindo	F	Licenciatura em Educação Artística / Artes Cênicas.	Doutorado em Artes Cênicas.	Teatro
Carambola	M	Bacharelado em Química. Bacharelado em Química Tecnológica.	Pós-Doutorado Ciências Exatas e da Terra.	Física
Seriguela	F	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas.	Doutorado em Botânica.	Ciências Biológicas

Fonte: elaborado pela autora¹⁷.

¹⁶ Para a identificação dxs professorxs entrevistadxs, optamos por utilizar nomes de frutas nordestinas, em homenagem à região Nordeste do Brasil, na qual vivemos e na qual nasceu Paulo Freire.

¹⁷ Tabela inspirada em SILVA, Edileuza Fernandes. **Nove aulas inovadoras na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

Para a coleta de informações com estxs professorxs, realizamos entrevistas semiestruturadas, com inspiração nas entrevistas-narrativas (JOVCHELOVICH e BAUER, 2005). Essa abordagem metodológica se encontra ligada às abordagens biográficas de pesquisa e educação e ao trabalho com estudos e pesquisas sobre histórias de vida e formação (DELORY-MOMBERGER, 2008; JOSSO, 2004; FERRAROTTI, 1979; OLINDA, 2011; SOUZA, 2006a; 2006b; FIGUEIREDO, 2008).

Conforme esclarece Souza (2006a, p. 23):

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores.

Com essas entrevistas-narrativas, esperamos contribuir com o fortalecimento da práxis dialógica exercitada por essxs professorxs, pois, conforme afirma Almeida (2011, p. 5): “A narração permite ao docente revisitar espaços e encaminhamentos de seu próprio processo de formação que podem lhe assegurar novos olhares a sua ação profissional”.

Consideramos, ainda, a contribuição desse processo reflexivo acerca essxs professorxs na difusão e publicização de experiências dialógicas exitosas, que possam contribuir com estes cursos e com outros.

Jovchelovich e Bauer (2005) sugerem que a EN aconteça em quatro fases. Estas fases são antecedidas da preparação da narrativa, na qual se formulam questões preparatórias. As fases da EN são as seguintes:

1ª fase: iniciação, onde se apresenta a questão de base ou o tópico para a narração;

2ª fase: narração central, na qual não devemos interromper;

3ª fase: fase das perguntas, na qual se pode questionar “Que aconteceu, então?”, sem opinar, nem discutir, nem buscar os porquês;

4ª fase: fala conclusiva, quando podemos ao parar de gravar, questionar os porquês e fazer as anotações necessárias.

Esclarecemos que não seguimos exatamente estas fases, mas elas nos orientaram e inspiraram na realização das entrevistas.

Ainda de acordo com Jovchelovich e Bauer (2005, p. 105), a análise das entrevistas-narrativas “[...] é aberta quanto aos procedimentos analíticos que seguem a coleta de dados”.

Lüdke e André (1986, p. 51) fazem uma excelente reflexão e proposição acerca da questão relacionada aos problemas éticos, metodológicos e políticos nas pesquisas de caráter qualitativo:

A questão mais geral e mais frequentemente levantada em relação às abordagens qualitativas é a da subjetividade do pesquisador. Os partidários de uma postura mais tradicional em relação ao conhecimento científico defendem o ponto de vista de que os julgamentos de valor do pesquisador não devem afetar nem a coleta nem a análise de dados. Num outro extremo estão aqueles que afirmam ser impossível a objetividade. Uma postura mais equilibrada parece ser a daqueles que, reconhecendo a impossibilidade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa, sugerem alguns cuidados especiais no sentido de controlar o efeito da subjetividade. **Uma das formas de controle é a revelação, pelo pesquisador, de seus preconceitos, valores, pressupostos, de modo que as pessoas possam julgar o seu peso relativo no desenvolvimento do estudo. Na medida do possível, o pesquisador deve também revelar ao leitor em que medida ele foi afetado pelo estudo, explicitando as mudanças porventura havidas nos seus pressupostos, valores e julgamentos.** É importante que ele deixe claro os critérios utilizados para observar certas situações, e não outras, e para entrevistar certas pessoas, e não outras. (Grifos nossos).

3.2 Procedimentos de análise

Para a definição dos procedimentos de nossas análises, estudamos algumas propostas, desde mais clássicas até outras mais recentes. Uma das metodologias de análise mais clássicas, bastante utilizada e reconhecida, é a *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 1977).

Portanto, para a construção dos instrumentos de análise das entrevistas realizadas com xs professorxs, colhemos contribuições destas técnicas/autores como Bardin (1977), Lüdke e André (1986) e Moraes (1999; 2003).

Antes de iniciar a análise das entrevistas, conforme já descrito anteriormente, realizamos a transcrição das mesmas¹⁸. É importante ressaltar que tivemos o cuidado de ouvir as entrevistas mais de uma vez, por dois motivos: o primeiro, para confirmar a fidedignidade da transcrição. E a segunda razão foi por reconhecermos ser importante relembrar as entrevistas em forma de escuta, pois ao

¹⁸ Parte destas transcrições foi feita por nós e outra parte por uma outra pessoa.

(re)escutar, lembrávamos os gestos e entonação dada às falas dxs professorxs, o que nos ajudou a compreendê-las e interpretá-las.

Iniciamos a análise em si orientada pela *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 1977). A primeira etapa foi a “pré-análise”, que seria a fase de organização do material. Aqui se realiza, inicialmente, uma “análise flutuante”, onde se entra em contato com o material, “[...] deixando-se invadir por impressões e orientações”. Em seguida, é feita a escolha dos documentos, onde se faz a delimitação do “corpus” a analisar. Ainda é possível aqui a formulação de hipóteses e questões norteadoras.

O segundo passo foi fazer a Construção de um conjunto de categorias iniciais descritivas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Para construir essas categorias, baseamo-nos tanto nos objetivos/perguntas iniciais de pesquisa quanto no referencial teórico do trabalho. Assim sendo, elegemos três “grandes categorias”: Fundamentos da Educação Dialógica Freireana; formação docente dialógica; e práxis docente dialógica.

Inspiramo-nos também em Moraes (2003, p. 198), que trata sobre as metodologias de análise e propõe um “método intuitivo”, que, segundo ele:

[...] pretende superar a racionalidade linear que está implícita tanto no método dedutivo quanto no indutivo. Pretende que as categorias tenham sentido a partir do fenômeno focalizado como um todo. As categorias produzidas por intuição originam-se por meio de inspirações repentinas, *insights* de luz que se apresentam ao pesquisador, por uma intensa impregnação dos dados relacionados ao fenômeno. Representam aprendizagens auto-organizadas que são possibilitadas ao pesquisador a partir de seu envolvimento intenso com o fenômeno que investiga. Esse processo tem seus fundamentos na fenomenologia aproximando-se do que Restrepo (1998) denomina abdução.

Cada uma dessas categorias foi subdividida em subcategorias, como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 3 – Categorias de análise das entrevistas.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DIALÓGICA	Amor Humildade Fé nos seres humanos Esperança
FORMAÇÃO DOCENTE DIALÓGICA	Pensar crítico Experiências de vida ¹⁹ Experiências formativas Contribuições paradigmáticas
PRÁXIS DOCENTE DIALÓGICA	Experiências da prática docente Vantagens Dificuldades

Fonte: elaborado pela autora.

¹⁹ Escolares; familiares; de trabalho (não docente)...

A primeira categoria – Fundamentos da Educação Dialógica Freireana – trata dos pressupostos fundamentais da mesma. Colhemos esses pressupostos/categorias do livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005). Além disso, baseamo-nos na sua famosa obra *Pedagogia da Autonomia*, um “pequeno-grande” livro que apresenta, como aponta o seu subtítulo, os *Saberes necessários à prática educativa*. Ali, Freire traz os pressupostos de que todo professor e professora que se comprometa a uma práxis realmente dialógica e revolucionária deve ter conhecimento e os vivenciar em seu cotidiano docente.

De forma clara e leve, Paulo Freire nos fala, em três capítulos, sobre como o(a) professor deve se portar em relação a seu quefazer pedagógico, estando consciente de seu papel como educador(a). Os três capítulos a que nos referimos são intitulados da seguinte forma: 1. Não há docência sem discência; 2. Ensinar não é transferir conhecimento; e 3. Ensinar é uma especificidade humana, cada um deles divididos em nove tópicos de discussão, sempre iniciando com “Ensinar exige...”.

Para contribuir com a nossa categorização, baseamo-nos nestes pressupostos contidos tanto no *Pedagogia do Oprimido* como no *Pedagogia da Autonomia*, o que nos ajudou a compreender e analisar os trechos das entrevistas correspondentes. Estes fundamentos serão esclarecidos e detalhados mais à frente, quando traremos a análise.

Para a segunda categoria – Formação docente dialógica – criamos subcategorias que pudessem nos auxiliar na compreensão de como se constituiu a forma de trabalho desses professorxs. A partir das orientações de Moraes (2003), estas subcategorias advieram das informações dadas pelos professorxs acerca de suas experiências e dos paradigmas que afetaram a sua formação docente.

Os fatores que, em nosso entendimento, podem contribuir para a constituição de um professor dialógico são: 1. as experiências de vida – aqui incluímos as vivências escolares, familiares e de trabalho (não docente), dentre outras; 2. as experiências formativas – especificamente as de sua formação acadêmica, tanto em nível de graduação e de pós-graduação; e, por fim, 3. os paradigmas que lhe orientam, nos mais diversos aspectos: teóricos, políticos, científicos, pessoais etc.

Já a terceira categoria – Práxis docente dialógica – ficou dividida em três subcategorias. Elas tratam de: 1. as experiências da prática docente – ou seja, as vivências, aprendizados e reflexões sobre a prática que vão se dando na própria prática, no momento mesmo em que ela acontece, às vezes, de forma refletida, mas também de forma “espontânea”; 2. as vantagens, possibilidades e facilidades da Educação Dialógica; e 3. as dificuldades, limites e desvantagens da EDF.

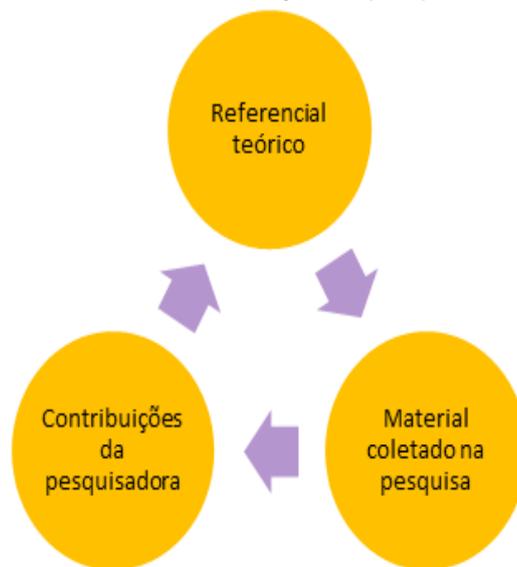
Seguindo nosso trabalho de análise, após ter elaborado esse conjunto de categorias iniciais descritivas, passamos ao segundo passo, que foi a leitura e releitura do material, até a “impregnação” do seu conteúdo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Neste momento também fizemos a escuta das entrevistas.

Na terceira etapa, a da codificação dos dados, fizemos a “divisão” das entrevistas, codificando os trechos de acordo com as categorias iniciais e reagrupando-os de acordo com estas.

Depois de realizada essa codificação, reagrupamos os trechos das entrevistas, conforme as categorias, e partimos para a interpretação. Quando dizemos que nesta etapa realizamos a interpretação, trata-se de uma mais densa e direcionada, pois é preciso deixar claro que entendemos que, desde o início do processo de análise, já realizávamos a interpretação das informações. Portanto, nesta etapa, de forma mais intensa, realizamos a interpretação deste material coletado e devidamente categorizado, costurando, aqui, a contribuição da literatura relacionada às nossas contribuições interpretativas.

Pretendemos deixar claro que, também, na interpretação desse material, dialogamos com nossas referências *a priori* e *a posteriori*, decorrentes do campo de investigação. Quisemos destacar e viabilizar um diálogo autêntico entre depoimentos e narrativas dxs estudantes e professorxs e argumentações propostas pelas obras consultadas na preparação desse trabalho, bem como no decorrer da pesquisa.

Figura 1 – Círculo dialógico orientador da construção da pesquisa.



Fonte: elaborado pela autora.

Nos capítulos seguintes, apresentaremos a interpretação dos “achados” da pesquisa, sendo que, no próximo, Dialogicidade nos cursos de licenciatura da UFC, será feita uma descrição do campo de pesquisa – a Universidade Federal do Ceará – e dos cursos de licenciatura que a UFC oferece. Ainda neste capítulo, apresentamos a análise documental realizada, dos Programas Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e dos programas das disciplinas pedagógicas. Por fim, trazemos um breve diagnóstico do conhecimento dxs estudantes acerca de Paulo Freire, que foi parte do questionário aplicado na fase exploratória da pesquisa.

4 A DIALOGICIDADE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFC

“O currículo, no sentido mais amplo, implica não apenas o conteúdo programático do sistema escolar, mas também, entre outros aspectos, os horários, a disciplina e as tarefas diárias que se exigem dos alunos nas escolas. Há, pois, nesse currículo, uma qualidade oculta e que gradativamente fomenta a rebeldia por parte das crianças e adolescentes. Sua rebeldia é uma reação aos elementos agressivos do currículo que atuam contra os alunos e seus interesses”.

(Paulo Freire e Donaldo Macedo)

Para iniciar este capítulo, trazemos uma breve descrição da Universidade Federal do Ceará, que foi o grande campo deste trabalho de pesquisa. Em seguida, apresentaremos também uma breve exposição sobre cada curso de licenciatura pesquisado.

A UFC é a maior universidade do estado, apresentando atuação em todo o território do Ceará. Além dos campi situados na capital Fortaleza (Campus do Benfica, Campus do Pici e Campus do Porangabuçu), a UFC conta com mais quatro campi localizados em cidades do interior (Sobral, Quixadá, Crateús e Russas. “Foi criada pela Lei nº 2.373, em 16 de dezembro de 1954, e instalada em 25 de junho do ano seguinte”²⁰. No ano de 2016, foi considerada a 10ª melhor universidade do país e a melhor das regiões Norte e Nordeste.²¹

Conforme informamos anteriormente, para este trabalho, realizamos uma pesquisa exploratória, onde fizemos um mapeamento das licenciaturas oferecidas pela UFC em Fortaleza – CE, cidade de realização da pesquisa. De acordo com a página oficial²², na UFC existem os seguintes cursos de licenciatura: Ciências Biológicas; Ciências Sociais (Diurno e Noturno); Dança; Economia Doméstica; Educação Física (Diurno); Educação Física (Noturno); Filosofia; Física; Geografia; História; Letras (Diurno); Letras (Espanhol – Noturno); Letras (Inglês – Noturno); Letras (Libras – Noturno); Matemática; Música; Pedagogia (Diurno e Noturno); Química; e Teatro.

Abaixo, apresentamos quadros-síntese com informações sobre os referidos cursos.

²⁰ Disponível em: <<http://ufc.br/a-universidade>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

²¹ Disponível em: <<http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2016/8816-ranking-da-folha-ufc-e-a-10-melhor-universidade-do-pais-e-a-1-do-norte-e-nordeste>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

²² Disponível em: <<http://ufc.br/ensino/cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

Tabela 4 – Informações sobre os cursos de Licenciatura oferecidos pela UFC.

CURSO	TURNO	CAMPUS / CENTRO / FACULDADE
Ciências Sociais (Diurno)	M/T	
Ciências Sociais (Noturno)	N	
História	M/T	
Letras (Diurno)	M/T	Centro de Humanidades – Benfica
Letras (Espanhol – Noturno)	N	
Letras (Inglês – Noturno)	N	
Letras (Libras – Noturno)	N	
Ciências Biológicas	M/T	
Física (Licenciatura)	N	
Geografia	M/T	Centro de Ciências – Campus do Pici
Matemática	N	
Química	N	
Pedagogia (Diurno)	M/T	Faculdade de Educação – Benfica
Pedagogia (Noturno)	N	
Dança	M/T	
Filosofia	N	
Música	M/T	Instituto de Cultura e Arte – Campus do Pici
Teatro	T/N	
Educação Física (Diurno)	M/T	Instituto de Educação Física e Esportes – Campus do Pici
Educação Física (Noturno)	N	

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada curso desses está ligado à sua coordenação própria, mas também à coordenação das licenciaturas, que fica situada na Faculdade de Educação e é responsável por ofertar e organizar as disciplinas comuns a eles – obrigatórias e optativas.

As disciplinas obrigatórias comuns a todos os cursos de licenciatura na UFC são: Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem na adolescência; Estudo sócio-histórico e cultural da educação; Estrutura política e gestão educacional; e Didática I.

Entretanto, antes de iniciar a descrição da análise realizada, considera-se relevante fazer algumas ponderações acerca da temática “currículo”. Assim sendo, ressaltamos que a ideia de currículo apresenta diversas e divergentes conceituações. Compreendemos que o currículo se configura como construção histórica e cultural e, por isso mesmo, vai passando por transformações ao longo do tempo.

As teorias do currículo se dividem em três, conforme esclarecem os estudiosos: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas (SILVA, 2007; DIAS; FEITOSA, 2015).

As primeiras, as teorias tradicionais, datam do início do século passado e se associam, fundamentalmente, a um domínio técnico. Bobbitt propunha a construção das disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica. A

concepção dessas teorias estava atrelada ao sistema industrial, à administração científica, ao *taylorismo*. Nessa compreensão, a elaboração do currículo se configura como uma atividade meramente burocrática, além de colocar o ensino centrado na figura do professor, bem como na transmissão de conhecimentos específicos. Ao aluno, cabe o papel de simples repetidores. Portanto, percebemos que esta concepção se associa à concepção bancária de educação.

Em seguida, surgem as teorias críticas do currículo, a partir da década de 1960, inspiradas nas concepções marxistas. Basearam-se, igualmente, nos ideários da “Teoria Crítica” da escola de Frankfurt, a partir das ideias de Horkheimer e Adorno. Do mesmo modo, fundamentaram-se nas propostas de Bourdieu e Althusser, de “Nova sociologia da educação”. Essas concepções curriculares compreendem a escola e a educação em si como instrumento de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, constituídas no cerne da sociedade capitalista. Aqui, podemos encontrar o currículo atrelado aos interesses e conceitos da classe trabalhadora. Nesse entendimento, a educação deveria permitir uma perspectiva libertadora e conceitualmente crítica, em favor do empoderamento das classes populares. As práticas curriculares se apresentam como espaço de defesa das lutas sociais, culturais, do campo, dentre outras. Podemos verificar que a abordagem freireana se encaixa nessa concepção.

Depois, surgiram as teorias denominadas pós-críticas, a partir dos anos 1970 e 1980, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Essa concepção apresenta, para além da questão do antagonismo das classes sociais, uma focalização no indivíduo. As teorias pós-críticas compreendem que, para além da realidade social, há a influência das marcas étnicas e culturais, como, por exemplo, a racialidade, as questões de gênero, a orientação sexual, por isso, propõem o combate à opressão de grupos específicos marginalizados pela sociedade. Assim sendo, elas valorizam o respeito à diversidade. Além disso, estas teorias criticam os conceitos de razão, de progresso e de ciência e apontam que o currículo tradicional legitima e reforça os preconceitos existentes. Apontam que não existe conhecimento único e verdadeiro, reconhecendo a perspectiva histórica, pois o conhecimento se transforma com o passar dos tempos e nos diferentes lugares.

Para contribuir com essa discussão, trazemos Figueiredo (2012b), que observa que os saberes curriculares

[...] se referem aos conteúdos programáticos; são recortes das diferentes áreas do conhecimento que constituem a chamada 'cultura erudita'. Os saberes curriculares estariam associados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a escola categoriza e apresenta o mundo.

Scocuglia (2005, p. 81), ao analisar as obras freireanas, percebeu que, para Paulo Freire, a percepção de currículo e “[...] suas reflexões têm como foco central a questão gnosiológica que embasa as relações educador-educando permeadas pela conquista do conhecimento e pelo processo de ensino-aprendizagem”. Ou seja, o currículo, na concepção freireana, apresenta elementos dialógicos, como:

(a) a transição do senso comum ao conhecimento elaborado; (b) o cotidiano e o 'saber da experiência feita' enquanto pilares da construção curricular; (c) a problematização do conhecimento como mediação educador-educando; (d) a construção do currículo e a reeducação do educador; (e) currículo, conhecimento e consciência crítica; (f) os direitos das camadas populares ao conhecimento e à participação na construção curricular; (g) currículo, gestão e autonomia na escola pública popular. (SCOCUGLIA, 2005, p. 81).

Ao problematizar sobre a questão do currículo na docência universitária, que foi o foco de nossa investigação, Dias (2016, p. 190) partilha que, a partir de suas pesquisas, entende que para xs professorxs

O currículo também se mostra um desconhecido, indicando ausência de orientação institucional para inserção da prática pedagógica de forma articulada com o currículo no qual o(a) docente se insere. A atividade de ensino exige uma série de saberes, conteúdos, conhecimentos teórico-práticos, métodos de investigação tanto da área específica como da área pedagógica, e precisam ser articuladas com a integralização / com o desenho curricular no qual se situa essa ação docente.

Deste modo, esclarecemos que, das várias teorias curriculares existentes, nossa opção é pela teoria crítica, inclusive pela congruência com a abordagem dialógica freireana. Assim, compreendemos que o currículo se apresenta em diversos níveis e, para nossa análise, abordamos o currículo escrito e alguns aspectos do currículo vivido, através das falas dxs professorxs.

Passando para a análise dos planos de ensino das disciplinas pedagógicas mencionadas anteriormente, informamos que este material foi generosamente disponibilizado a nós pela coordenação das licenciaturas da UFC.

Assim, para realizar a análise destes documentos, orientamo-nos por duas questões/tópicos principais, que foram:

- Há obras de Paulo Freire como indicação de leitura ou nas referências dos planos de ensino?

- Os fundamentos da educação dialógica freireana aparecem (explícita ou implicitamente) no plano de ensino da disciplina?

Acerca do primeiro tópico, encontramos apenas no plano da disciplina de Didática I a obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* como indicação de bibliografia básica. Entretanto, sabemos que isso não garante que os estudantes lerão realmente a obra ou que a mesma será trabalhada durante a disciplina, pois isto depende, em parte, da disponibilidade do docente responsável por ela. Nenhuma dos outros planos de disciplina apresentou indicação de obras freireanas.

Em relação ao segundo tópico de análise, buscamos encontrar alguma relação – direta ou indireta – com os fundamentos da Educação Dialógica Freireana nos planos de ensino das disciplinas.

No plano da disciplina Didática I, encontramos:

(na justificativa) A Didática é uma disciplina que tem como objeto o ensino entendido como prática Social, perpassado por múltiplas dimensões. Sua importância está em propiciar ao aluno uma **compreensão contextualizada do ensino, percebido como parte integrante de uma realidade social que o influencia, mas que pode também influenciar**. Para além de métodos e técnicas, ou aplicação de modelos pré-estabelecidos a Disciplina pretende contribuir para o **desenvolvimento de uma concepção crítica de Ensino, analisando-o, problematizando-o e propondo práticas alternativas a partir de suas condições concretas**.

(nos objetivos gerais e específicos) – **Refletir criticamente sobre a relação existente entre a problemática educacional e a realidade social**; – Construir uma **visão crítica e ampla do processo de trabalho dos professores** do ponto de vista das finalidades, objetivos e produto deste trabalho; [...] – Identificar e analisar as competências e saberes docentes necessários ao desempenho de uma **prática pedagógica crítica e criativa no contexto atual**; [...]. (PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DIDÁTICA I. Grifos nossos).

Nos trechos acima, podemos inferir que há alguma relação com a proposta freireana de contextualização do conteúdo programático com a realidade concreta vivida pelos estudantes, numa via de mão dupla, onde os “saberes de experiência feita” são considerados, valorizados e utilizados na escola, como também, por outro lado, o conteúdo pensado e refletido no processo educativo deve ter como uma de suas finalidades a transformação da realidade social.

Sobre isso, Paulo Freire (1996, p. 30-31) provoca, questionando:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]? Por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? Porque, dirá um educador reaccionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. [...].

Destacamos que esse é um dos principais princípios da Educação Dialógica proposta por Freire, e que se contrapõe à “Educação Bancária”: a possibilidade de xs estudantes poderem criar e recriar a sua realidade, através da contribuição da práxis educativa dialógica, contextualizada, amorosa, crítica, transformadora.

Trazemos aqui também o apoio de Figueiredo (2006, p. 97), quando este autor afirma que:

Contextualizar o ensino é incorporá-lo ao cotidiano, em outras palavras, é a integração dos saberes acadêmicos ao entorno da escola, aos saberes do aluno, ao ambiente imediato ao ensino-aprendizagem; ou simplesmente, contextualização se traduz pelo processo de produzir um saber parceiro a partir do saber inerente ao mundo vivido dos educandos, sendo ele próprio, este mundo, o contexto de aprendizagem. [...] contextualizar o conteúdo é reconhecer a importância do cotidiano d@ alun@, mostrar que os conhecimentos gerados dentro de um processo de ensino-aprendizagem podem ter aplicação na vida prática das pessoas [...].

Consideramos importante que esses temas constem nos planos de ensino dessas disciplinas, o que demonstra que, de algum modo, existe alguma abertura e reflexão sobre a problematização da realidade social concreta vivida pelxs estudantes e sua relação com os conteúdos “curriculares”, ou seja, os conteúdos acadêmicos mais formais.

Dando continuidade, no plano da disciplina Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem na adolescência, localizamos apenas um pequeno trecho em que poderíamos relacionar às reflexões de Paulo Freire:

(na descrição do conteúdo) [...] Unidade III – **O impacto da sociedade, suas normas e distorções no desenvolvimento do indivíduo: a problemática do adolescente, na realidade do Brasil de hoje:** abandono, gravidez, drogas, deficiência do sistema educacional, desemprego, desnutrição, crise familiar, crise econômica [...]. (PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM NA ADOLESCÊNCIA. Grifos nossos).

Para debater sobre o trecho acima, trazemos a fala de Freire (2001c, p. 253), quando reflete sobre a evasão e o fracasso escolar:

Para mim, o problema não é a evasão, é expulsão. As escolas expulsam muito mais do que delas se evadem os alunos. Esse é um problema que tem que ser discutido, criticado, analisado. Em um determinado momento, o adolescente descobre – e descobre sofridamente – que a escola não bate com as dúvidas dele, que a escola não corresponde às suas ansiedades. E tanto quanto ele possa, o adolescente deixa a escola. No fundo, a escola não se tornou capaz de evitar que o adolescente não encontrasse nada, nenhum sentido nela.

Essa é uma das razões, mas há outras razões de natureza pedagógica e de natureza política também. [...].

Em nosso entendimento, esse conteúdo é realmente necessário de contar na formação de educadorxs, para que possam refletir e reconhecer que xs educandos são seres inteiros, que sentem, sonham, sofrem, amam, vivem... A educação bancária, tão massificadora e homogeneizadora, pretende que, ao adentrar em sala de aula, o indivíduo se torne como que uma máquina, focado somente na cognição, deixando de fora todos os outros aspectos que compõem o ser. Já a educação dialógica carrega a compreensão de que somos seres complexos e multifacetados, que somos “gente”, tanto xs educandxs como xs educadorxs, e como “gente” devemos nos relacionar, inclusive em sala de aula.

Essa reflexão nos remeteu a uma fala de um dxs professorxs entrevistadxs, o professor Manga, ao tratar da relação com xs seus/suas estudantes: “Tem gente que *tá* num momento muito difícil da vida, então se o professor puder ajudar esse também...”.

Já para a disciplina Estudo sócio-histórico e cultural da educação aparecem os seguintes temas:

(na ementa) Conceitos fundamentais à Sociologia, História e Antropologia para a compreensão da relação entre Educação e Sociedade. [...].

(na descrição do conteúdo) a) Compreender **os significados da História e o sentido do saber histórico**; [...]. (PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA ESTUDO SÓCIO-HISTÓRICO E CULTURAL DA EDUCAÇÃO. Grifos nossos).

Destacamos este conteúdo por ser um tema recorrente e de destaque no pensamento freireano: o reconhecimento de que somos seres históricos e, por isso mesmo, nem o presente e nem o futuro são algo dado, acabado, inexorável. De acordo com Freire (2005, p. 83), a educação dialógica, problematizadora

[...] parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos [seres humanos]. Por isso mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada.

Ajuntamos a essa reflexão os contributos dos estudos da Colonialidade/Modernidade Quijano (1991, 2005), Lander (2005), Figueiredo (2009, 2011b, 2012a) e Walsh (2008), que reconhecem que existe uma lógica constituiu um sistema-mundo que aparentemente seria o melhor e mais evoluído “lugar” em que a humanidade poderia estar e nega qualquer possibilidade de mudança ou outros paradigmas e formas de existir que não o hegemônico, racionalista, antropocêntrico, europeu, capitalista.

Por isso, entendemos que é importante reconhecer a função descolonizadora da educação. Catherine Walsh (2008) nos estimula a buscar a descolonialização, através de lutas, ações e pedagogias entretecidas, que possam por em cena outras lógicas e conhecimentos, possibilitando repensar a organização social e o Estado de maneira radicalmente distinta.

Esse papel descolonizador, histórico, se encontra anunciado na pedagogia freireana, como assevera Figueiredo (2012a, p. 79): “[...] a Pedagogia do Oprimido é a própria pedagogia descolonializante, pois que traz como propósito e sentido a recuperação da humanidade, a conscientização da opressão e sua superação, a libertação, a ação de libertar-se”.

Por fim, trazemos a análise do plano de ensino da disciplina Estrutura política e gestão educacional, no qual podemos observar apenas um pequeno trecho que se pode associar à Educação Dialógica Freireana:

(na descrição do conteúdo) 1. A educação no **contexto sócio-político** brasileiro [...]; **relações da escola e comunidade**; [...]. (PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA ESTRUTURA POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL. Grifos nossos).

Neste pequeno trecho encontramos menção ao estudo da educação relacionado à situação social e política, bem como o destaque para a relação da escola e a comunidade à qual pertence, temas estes que já debatemos anteriormente. Ressaltamos, mais uma vez, a importância desse estudo e reflexão nos cursos de licenciatura, pois conforme afirma Freire (1996, p. 137):

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição desse saber necessário e que me faz certo dessa coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico dessa influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. [...] as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios.

Santos (2010), ao debater sobre o paradigma científico dominante, que se funda na racionalidade, alerta para as condições sociológicas e psicológicas do conhecer.

Há, ainda, como citamos anteriormente, disciplinas optativas²³ ofertadas pela Faculdade de Educação aos/às estudantes dos cursos de licenciatura. Dentre elas, está a disciplina *Pedagogia de Paulo Freire*, que, reconhecemos indispensável o estudo da proposta freireana para os profissionais da educação. Além dessa, há somente mais uma disciplina que indica em seu conteúdo o estudo da dialogicidade: a disciplina *Educação Ambiental e Transversalidade*.

Reconhecemos a importância dessas disciplinas – tanto as obrigatórias como as optativas – como extremamente necessárias para a formação de educadorxs. Pela nossa própria experiência como discente da universidade, quando no período da graduação, algumas vezes, percebemos certo “preconceito” com relação a elas, como se fossem com menos importância do que as disciplinas específicas do curso ou meramente o ensino de “técnicas de dar aula”. Muitas vezes, pude ouvir: “O pessoal ‘da pedagogia’”, com um tom de desdém. Ressaltamos aqui que não podemos afirmar que isso seja a regra nem a exceção. Apenas estamos compartilhando uma experiência e propondo uma reflexão sobre a necessidade de se formar **educadorxs** e não somente especialistas em determinada área, que muitas vezes dominam o conteúdo, mas não sabem se relacionar com xs estudantes de forma a facilitar seu aprendizado.

Passemos para a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de cada licenciatura da UFC. Realizamos a análise dos PPCs baseando-nos na seguinte questão/tópico: Há obras de Paulo Freire como indicação de leitura ou nas referências? O resultado desta análise pode ser observado na tabela na página seguinte:

²³ As disciplinas optativas são: Arte e Educação; Avaliação Educacional; Corporeidade e Educação; Educação Ambiental e Transversalidade; Educação Sexual nas Escolas; Informática Educativa; Pedagogia de Paulo Freire; Teoria Curricular. Todas têm carga horária de 64 horas/aula.

Tabela 5 – Referências a Paulo Freire nos PPCs dos cursos de licenciatura da UFC.

CURSO	REFERÊNCIAS
Dança	<ul style="list-style-type: none"> Indicação de obra: FREIRE, P. <i>Pedagogia da Autonomia</i>. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
Geografia	<ul style="list-style-type: none"> Nenhuma referência.
Biologia	<ul style="list-style-type: none"> Nenhuma referência.
Ciências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> Nenhuma referência.
Música	<ul style="list-style-type: none"> Indicação de disciplina optativa: Pedagogia de Paulo Freire - O pensamento de Paulo freire na história da educação brasileira. Concepções antropológicas: homem e cultura. Concepções epistemológicas e educacionais: conhecimento, educação, sociedade e escola. Práticas pedagógicas fundamentadas na Pedagogia freiriana. <ul style="list-style-type: none"> Conteúdo de disciplina optativa <i>Educação Popular</i>.
Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> Nenhuma referência.
Física	<ul style="list-style-type: none"> Indicação de disciplina optativa: Pedagogia de Paulo Freire O pensamento de Paulo Freire e o contexto socioeconômico, político e cultural. Concepções antropológicas: homem e cultura. Concepções epistemológicas e educacionais, conhecimento, educação, sociedade e escola. Dialogicidade e práxis pedagógica. <ul style="list-style-type: none"> Nenhuma referência.
Letras	<ul style="list-style-type: none"> Nenhuma referência.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> Nenhuma referência.
Pedagogia (Diurno)	<ul style="list-style-type: none"> Disciplina obrigatória indicada para o 8º semestre do curso: Dialogicidade e Formação Humana em Paulo Freire Vida e obra de Paulo Freire. Fundamentos filosóficos da pedagogia freireana. A multidimensionalidade da formação humana: linguagem, cultura e dialogicidade. Concepções epistemológicas e educacionais: conhecimento, educação, sociedade e escola. Práxis fundamentada na pedagogia de Paulo Freire <ul style="list-style-type: none"> Indicação de disciplina optativa: Pedagogia de Paulo Freire O contexto sócio-econômico-político gerador da proposta de Paulo Freire; fundamentos filosóficos; concepção de homem-mundo-educação na Pedagogia de Paulo Freire; a concepção e prática da alfabetização de adultos na Pedagogia de Paulo Freire; o Método Paulo Freire: suas principais etapas, experiências com o Método Paulo Freire. <ul style="list-style-type: none"> Conteúdo de disciplina optativa <i>Educação Popular</i>
Química	<ul style="list-style-type: none"> Nenhuma referência.
Teatro	<ul style="list-style-type: none"> Conteúdo de disciplina optativa <i>Educação Popular</i>. O método Paulo Freire <ul style="list-style-type: none"> Indicação de disciplina optativa: Pedagogia de Paulo Freire – Estudo do pensamento pedagógico e do método Paulo Freire e de suas implicações para a relação educador-educando em ambientes democráticos de formação humana. Educação <ul style="list-style-type: none"> Indicação de disciplina optativa: Pedagogia de Paulo Freire
História	<ul style="list-style-type: none"> Indicação de disciplina optativa: Pedagogia de Paulo Freire
Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> Indicação de disciplina optativa: Pedagogia de Paulo Freire e Educação Física A atualidade do pensamento de Paulo Freire e suas contribuições para a educação e educação física. Implicações dos pressupostos freireanos para a formação humana: humanização, politicidade, reflexão crítica, pesquisa e amorosidade. Dialogicidade e práxis pedagógica na formação em educação física.

Fonte: elaborado pela autora.

Como podemos observar da descrição da tabela acima, em grande parte dos Programas Pedagógicos dos Cursos encontramos referências a Paulo Freire, seja por indicação de leituras de suas obras, ou em conteúdos de disciplinas obrigatórias ou optativas.

Através da leitura e análise dos documentos dos cursos e dos planos de ensino das disciplinas pedagógicas, pudemos perceber que são poucas as referências a Paulo Freire e sua obra, o que demonstra que este ainda não é reconhecido e valorizado como um educador cujo estudo de sua proposta pedagógica **deve** constar na formação inicial de educadorxs.

Além do estudo da proposta freireana, acreditamos que é necessário a vivência efetiva da educação dialógica nos cursos de formação de educadorxs, através da prática concreta do diálogo, do amor, da humildade, do respeito aos saberes dxs educandos, do estímulo à criticidade, da contextualização, em suma, de educação verdadeiramente progressista, transformadora. Teoria e prática são indissociáveis. Alerta-nos Machado (2001, p. 226): “[...] dependendo de sua formação, ele ou ela podem reproduzir o sistema ou transgredi-lo, conscientemente, por meio de sua ação”.

É preciso que xs estudantes, em sua formação, vivenciem uma práxis dialógica, na qual estejam inseridxs efetivamente, como autorxs dos processos de ensinar, de pesquisar, de aprender. Do contrário, sua atuação pedagógica futura/atual²⁴ tenderá a ser reprodutora da educação dos processos de transferência de conhecimento, de reprodução de conteúdos, ou seja, desumanizante, acrítica, “bancária”. Sem essa práxis vivenciada durante o processo formador, torna-se difícil – embora de maneira nenhuma impossível – refletir e romper com os processos opressores da educação tradicional.

Com a vivência da dialogicidade em sua formação, o(a) estudante poderá ter “escolha” e optar por uma práxis educativa dialógica em seu futuro/atual trabalho docente. Como destaca Freire (1996, p. 22):

²⁴ Tratamos como futura e atual, pois é sabido que muitxs estudantes começam a exercer a docência durante o curso de licenciatura, o que por um lado, consideramos interessante, pois elx já pode experienciar ao mesmo tempo em que estuda/reflete/teoriza sobre os processos de ensinar e de aprender. Entretanto, há um aspecto negativo, em, nosso entendimento, pois muitxs acabam, por força, inclusive, da falta de tempo e de possibilidade de refletir a práxis, reproduzindo modelos de docência que vivenciaram e, como a educação hegemônica ainda é bancária, tradicional, opressora, é o que elxs repetem.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Contribuindo com essa reflexão, Conceição (2006, p. 86) destaca que a “[...] necessidade de se trabalhar o currículo numa perspectiva dialógica apresenta-se como uma possibilidade de superação de problemas crônicos que se têm enfrentado nos sistemas de ensino tradicionais”.

Camargo (2001, p. 68) concorda com essa compreensão, quando afirma que há a “[...] necessidade da formação de profissionais comprometidos com a conscientização, com a humanização e com a emancipação humana, necessidades essas que são bases do pensamento freireano”.

Essas reflexões reforçam a nossa compreensão da necessidade de verdadeira práxis dialógica freireana nos cursos de formação inicial de professores(as).

Conforme anunciamos, na primeira etapa da pesquisa de campo, a fase exploratória, realizamos a aplicação de questionários com xs estudantes dos cursos de licenciatura investigados. Por meio desses questionários, procuramos saber o que xs estudantes destes cursos consideram da formação dialógica; se elxs a identificam em sua experiência; conhecer quais as potencialidades e dificuldades dessa proposta, na compreensão delxs; além de identificar xs professorxs que exercem a docência de forma dialógica, que foram entrevistadxs posteriormente.

Como descrito anteriormente, foram aplicados 74 questionários em 5 turmas de disciplinas obrigatórias comuns aos cursos de licenciatura. Nestas turmas, encontravam-se estudantes que contemplavam 13 licenciaturas oferecidas pela UFC.

Estes questionários continham 10 questões e, a partir delas e dos objetivos pretendidos, buscamos descobrir se xs estudantes conheciam Paulo Freire e o significado de educação dialógica, bem como se a tinham experienciado na sua trajetória de formação, através experiências concretas com os fundamentos da educação dialógica freireana, vividas por estxs estudantes. Também pedimos que xs estudantes elencassem as vantagens e dificuldades desta práxis, em sua percepção.

Principalmente, foi através destes questionários que xs estudantes indicaram xs professorxs que elxs consideram trabalhar de modo dialógico.

Em seguida, apresentaremos algumas interpretações interessantes advindas da análise deste material²⁵.

Ao serem questionados se já “ouviram falar” em Paulo Freire, dos 74 estudantes que responderam o questionário, 6 afirmaram que não o conheciam (3 estudantes do curso de Letras, 1 do curso de Biologia e 2 do curso de Física) e um deles não respondeu (estudante do curso de Física). Todxs xs outrxs afirmaram “conhecer” Paulo Freire, entretanto, esse conhecimento varia de um contato superficial a um estudo efetivo sobre o mesmo e suas obras.

Além disso, a forma de contato também variou muito na resposta dxs estudantes. Encontramos respostas que se relacionam aos estudos na Universidade ou no Ensino Médio; alguns afirmaram tê-lo conhecido através de experiências pessoais ou familiares; e outros, ainda, através da mídia e pelo contato com os Movimentos Sociais.

No quadro abaixo, que elaboramos a partir das repostas dxs estudantes, podemos ter uma ideia geral sobre como e onde elxs têm/tiveram contato com Paulo Freire:

Tabela 6 – Quadro-síntese dos modos com que xs estudantes conhecem Paulo Freire.

MEIO	QUANTIDADE CITADA
No próprio curso de licenciatura; nas disciplinas pedagógicas	43
Em pesquisas acadêmicas	1
Em cursos de formação continuada	2
Na internet; nas redes sociais	4
Em jornais, televisão e na mídia em geral	6
Através de documentários	1
Em livros	7
Na escola; durante o Ensino Médio	8
Através de conversas (com professorxs e colegas)	5
Apenas sabe que é um educador	1
Com a família	3
Nos movimentos sociais	2

Fonte: elaborado pela autora.

Pelas repostas dxs estudantes, podemos perceber que esse conhecimento tanto da pessoa como da obra de Paulo Freire varia muito. Alguns o reconhecem como um “grande educador”, “um lenda da educação”, “um grande pedagogo”, “um dos grandes estudiosos da educação e da vida”, “um importante

²⁵ Registramos aqui a riqueza contida nesse material, advinda das repostas dxs estudantes. Entretanto, esclarecemos que nossa opção foi não trazer estas análises no presente texto, visto que o foco do mesmo se concentrou na percepção dxs docentes da universidade.

teórico da educação”. Já há outrxs demonstram conhecer de forma superficial, quando afirmaram: “sem nenhuma profundidade”, “já ouvi falar, mas não recordo quem é”, “pouco sei sobre ele”, ou outrxs que só o relacionaram ao seu método de alfabetização.

Dois estudantes afirmaram que o conheciam pelas “parcerias musicais com Raul Seixas”. É possível que estxs estudantes o tenham confundido com o escritor Paulo Coelho. Outxs dois estudantes afirmaram conhecê-lo do livro *Casa Grande e Senzala*, o que nos faz crer que o confundiram com o escritor Gilberto Freyre.

Houve, ainda, umx estudante que afirmou que ouviu falar em Freire “através de vários discursos negativos de um professor” de seu curso.

Percebemos, dessa forma, como os estudos acerca de Paulo Freire e de sua proposta político-educativa estão ainda pouco difundidos na universidade, nos cursos de licenciatura aqui pesquisados. Além disso, inferimos que estes acontecem de forma aleatória, espontaneísta e superficial, infelizmente.

Isso demonstra que ainda é necessário que xs professorxs estejam conscientes da importância deste educador e que sua proposta passe a constar de forma efetiva nos programas curriculares das licenciaturas.

5 A DIALOGICIDADE NA DOCÊNCIA NA UFC – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIREANA

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... [...] A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.
(Paulo Freire)

No presente capítulo, apresentamos as análises das entrevistas realizadas com xs professorxs indicadxs pelxs estudantes como sendo professorxs que, de alguma forma, trabalham de forma dialógica.

Conforme esclarecemos antes, foram entrevistadxs 7 professorxs de cursos de licenciatura da UFC, por meio de entrevistas semiestruturadas inspiradas no método de entrevistas narrativas. Para realizar a análise do conteúdo das mesmas, baseamo-nos nas orientações de Bardin (1977), Moraes (2003) e, principalmente, de Lüdke e André (1986).

Neste capítulo, apresentaremos as análises, de acordo com a primeira das três categorias descritivas definidas: Fundamentos da Educação Dialógica Freireana. Optamos por apresentar aqui a categoria relacionada a estes fundamentos e, no próximo capítulo, as análises relacionadas às outras duas categorias.

5.1 Fundamentos da Educação Dialógica Freireana

Neste trecho, apresentaremos os trechos das entrevistas dxs professorxs que se relacionam com os fundamentos da Educação Dialógica Freireana: o amor, a humildade, a fé nos seres humanos, a esperança e o pensar crítico, já descritos anteriormente.

5.1.1 Amor

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005, p. 91) diz que o diálogo só é possível se “[...] há um profundo amor ao mundo e aos [seres humanos²⁶]”. E

²⁶ Freire aqui utilizou o termo “homens”. Em algumas de suas obras, ele assim o fazia, utilizando a palavra “homem” no sentido genérico, representando homem e mulher. Entretanto, nas suas últimas obras, passou a utilizar a expressão “homens e mulheres”, e esclarece, inclusive, no *Pedagogia da Esperança* (1992) que o fazia erroneamente. Aqui, optamos por utilizar a expressão “seres humanos”,

segue, afirmando que “Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 2005, p. 92). Em uma nota de rodapé, ele faz uma reflexão sobre a necessidade de que a verdadeira revolução seja feita com e através do amor, visto que este é – ou deveria ser – a motivação primeira para o engajamento na luta contra qualquer forma de opressão. Ao contrário do que afirmam alguns, que o amor e a ciência são inconciliáveis, estes são complementares na busca pela humanização, que é um “ato criador e libertador”. Freire cita uma afirmação de Che Guevara “[...] o verdadeiro revolucionário é animado por fortes sentimentos de amor. É impossível pensar em um revolucionário autêntico sem essa qualidade²⁷” (GUEVARA, 1967, p. 637-638 *apud* FREIRE, 2005, p. 92).

A proposta educativa e revolucionária freireana é toda permeada por amor e alegria, que são sua principal característica. Freire (1996, p. 141) declara: “A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser ‘adocicado’ nem tampouco num ser arestoso e amargo”.

Esse amor é o próprio diálogo, e é o que gera os outros fundamentos da EDF, pois ele motiva um respeito e uma confiança nos indivíduos com os quais se trabalha, e possibilita o trabalho em parceria e, com isso, “[...] não pode se reduzir a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 2005, p. 91).

Entretanto, esse não é um ato piegas, mas de profunda valentia, coragem e confiança. Não se caracteriza por “passar a mão na cabeça” ou enxergar os oprimidos como coitadinhos que necessitam de salvação. Representa, ao contrário, a coragem de se enxergar como igual, como “companheiro” e, por isso mesmo, compreender que a luta pela humanização é de todos e por todos, tanto oprimidos quanto opressores. Afinal, só seremos livres quando todos forem livres.

Só serei verdadeiramente livre quando todos os seres humanos que me cercam, homens e mulheres, forem igualmente livres, de modo que quanto mais numerosos forem os homens livres que me rodeiam e quanto mais profunda e maior for a sua liberdade, tanto mais vasta, mais profunda e maior será a minha liberdade. Eu só posso considerar-me completamente livre quando a minha liberdade ou, o que é a mesma coisa quando a minha

pois acreditamos que somos mais do que homens e/ou mulheres. Somos seres que estamos aqui para agir no mundo e transformá-lo. Somos também parte da Natureza. Consideramos, também, importantes de serem discutidas no campo educativo e reconhecidas todas as formas de orientação sexual e formas de ser.

²⁷ Tradução nossa.

dignidade de homem, o meu direito humano refletidos pela consciência igualmente livre de todos, me forem confirmados pelo assentimento de todos. A minha liberdade pessoal, assim confirmada pela liberdade de todos, estende-se até o infinito. (BAKUNIN).

Em se tratando da Educação Dialógica, Freire (2005, p. 90) afirma que o diálogo é práxis, é trabalho, é ação de transformar o mundo, portanto, “[...] dizer a palavra não é privilégio de alguns [seres humanos], mas direito de todos os [seres humanos]”. Assim sendo, não pode se restringir a uma simples troca de ideias e menos ainda a um depósito de conceitos, opiniões de alguém que “sabe” em alguém que “não sabe”. Não. O diálogo verdadeiro implica em compromisso com a transformação do mundo, com a busca da liberdade, com a construção do “Ser mais”, pois ele é criação.

A categoria **amor** apareceu nas falas dxs professorxs entrevistadxs, em algumas com maior frequência e intensidade e em outras de forma mais implícita, subjetiva. Por exemplo, na análise da entrevista do professor Caju, não encontramos nenhum trecho que tratasse da amorosidade na relação pedagógica de forma explícita. Entretanto, em sua fala, como um todo, este professor se mostrou amoroso e afetuoso em suas relações pedagógicas, além de interessado e dedicado ao seu trabalho docente. Por outro lado, temos a professora Seriguela, que se demonstrou extremamente afetiva e amorosa na relação com xs estudantes, chegando inclusive a afirmar: “[...] são os filhões. Eu digo: ‘Eu acabo adotando vocês’”.

Apresentaremos os trechos em que xs professorxs expuseram, nas entrevistas, falas relacionadas a esta subcategoria, começando pela da professora Acerola:

“Sim (risos)! Acho que até demais (risos)! Eu sou uma pessoa que sou muito apaixonada e aí às vezes a paixão cega [...] de tal forma que [...] eu me sinto em carne viva. Se alguma coisa me toca eu explodo ou de chorar... [...] os alunos me chamam de chorona, porque é de felicidade, é de orgulho deles, de ver...”. (Profa. Acerola)²⁸

Neste momento da entrevista, esclareci um pouco sobre os princípios fundamentais da EDF e questioneei à professora Acerola se ela se considera uma professora dialógica. Ela começou sua resposta com um grande sorriso, complementando com: “Sim! Acho que até demais!”. A professora Acerola revela ser

²⁸ Optamos por fugir à regra e trazer um destaque em itálico e com aspas para as citações das falas dxs professorxs entrevistadxs, por considerar que são de suma importância a contribuição destxs interlocutorxs para este trabalho.

uma pessoa/profissional bastante emotiva. Isso pode se relacionar com algumas características de umx professorx dialógicx, como, por exemplo, a humildade (já pensou, um professor autoritário, bancário, tradicional, chorar na frente dxs alunxs?). Mostra, igualmente, que ela carrega em seu fazer pedagógico a alegria e esperança, pois se permite ser **tocada** pelas emoções, pela **paixão à docência**, pela **felicidade** e **orgulho** de acompanhar o crescimento de seus/suas estudantes.

Como afirma Freire (1996, p. 96):

[...] não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser [...].

A professora Acerola afirma que o fato de poder acompanhar a mesma turma em mais de uma disciplina beneficia o estreitamento da relação e favorece o cultivo da afetividade. Segundo ela, é **maravilhoso** poder acompanhá-lxs durante esse período e poder partilhar de momentos para além da sala de aula:

“Antes, eu tinha estágio 1, 2, 3, 4, então eu passava dois anos com essas criaturas, tu imagina que maravilha! Maravilhoso! Então, tu cria toda uma relação afetiva, tu sabe o nome deles, tu sabe da vida deles e são poucos alunos, são turmas de 23 alunos nessa disciplina. Eu vou em todas as formaturas deles”. (Profa. Acerola)

Contribuindo com essa reflexão, Freire (1996, p. 144) ressalta:

[...] Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática pessoal deste ou daquele aluno ou aluna”.

No trecho abaixo, o professor Manga destaca a importância de fundamentos de uma educação dialógica, como a afetividade, a ética, a valorização da relação, a generosidade. Em minha compreensão, o professor Manga percebe a real importância de relações educativas horizontais e amorosas e, como ele mesmo afirma, “é uma experiência preciosa”.

“E esse lado [...] da afetividade, numa ética mínima que o professor deveria ter no contato com esse outro, que é o estudante. É uma experiência preciosa que eu acho que a gente precisa saber como revalorar, manter viva essas ideias de muita generosidade de reconhecimento do outro [...]”. (Prof. Manga)

Um dos “saberes” da práxis docente dialógica apontado por Freire é a alegria. E essa alegria está presente na fala – e na prática – da professora Seriguela. Paulo Freire (1996, p. 72) afirma que “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança”. Ele explica que a alegria alimenta a esperança de aprender, ensinar, conhecer, produzir conhecimento, fazer História. Freire (1996, p. 72) confessa:

[...] me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate com pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa.

Quando a professora Seriguela afirma que “pode estar o mundo caindo, mas tá tudo bem”, podemos interpretar com o apoio de Freire que esta alegria e esperança são necessárias para combater e transformar as situações de dificuldade, de opressão, de distorção histórica.

“Até os meninos dizem ‘Por que a professora só vive sorrindo?’, eu digo ‘Porque eu amo o que eu faço’, é o segredo pra estar sempre sorrindo, pode estar o mundo caindo, mas tá tudo bem”. (Profa. Seriguela)

Aqui temos mais uma demonstração dos vínculos afetivos que a professora Seriguela mantém com xs estudantes, que, em alguns casos, tornam-se também colegas no âmbito da profissão, da instituição. Ela destaca o quanto aprecia essas relações.

No trecho a seguir, a professora Seriguela respondia ao questionamento sobre se ela se considera uma professora dialógica, e vinha tratando da impossibilidade de se manter neutra, enquanto pessoa, diante das demandas e dificuldades dxs estudantes. Mais uma vez, ela se descreve como “mãe” de seus/suas educandxs e reconhece a importância de manter a rigorosidade, sem, contudo, necessitar ser autoritária. Ela reconhece que o respeito que xs estudantes lhe dedicam não surge de um autoritarismo, ou seja, não se dá pelo fato de ela ser professora e estar numa posição “superior” à deles; ao contrário, esse respeito é algo conquistado, construído na relação, dialógica, amorosa, horizontal...

“Às vezes, eu acho que eu sou até mãe demais, tem horas que eu mesmo tenho que ser mais energética. Mas eu acho bom de qualquer forma, porque a gente não tem atritos [...] acho que isso é bom, no final das

contas, porque você não precisa se impor pra você ter o respeito e a gente vai tentando trabalhar da melhor forma possível. É tão bom quando um aluno fala bem de você, diz que gosta e que vai pra aula porque quer. Eu acho [...] que é uma das maiores recompensas, retribuição”. (Profa. Seriguella)

Podemos perceber a amorosidade presente na fala e – acreditamos – na prática destxs professorxs. Como podemos observar, a profa. Seriguella demonstra ser bem amorosx, afetivx com xs estudantes e mostra, inclusive, que se relaciona com elxs para além da sala de aula. Ela destaca como importante que seu papel de educadora não impede a relação afetiva com xs estudantes, por exemplo, quando afirma que o respeito que elxs têm por ela se dá não por imposição ou porque ela se encontra numa posição superior a elxs, mas por uma conquista da própria relação.

Ao tratar dos fundamentos da EDF, o professor Murici afirma que deliberadamente, exerce suas atividades docentes de forma amorosa e horizontal.

“Se eu me pegar me lembrando um pouco aqui o conceito de dialógica... duas lógicas... o diálogo presente entre pessoas que se respeitam, respeitam as suas ideias, permitem que as ideias fluam num nível de respeito, então, eu diria que sim, que a minha prática em sala de aula caminha muito nisso. Existem alguns depoimentos de alunos que eles até ressaltam um pouco que eu não falto com o respeito às ideias deles, que eu aproveito as ideias deles e complemento, ou elevo, ou eu faço algum tipo de intervenção a partir do que eles dizem sem desrespeitar, e até me causa uma surpresa quando eles dizem que certas salas de aulas eles passam por isso, os professores não permitirem esse diálogo com as ideias deles. Me considero sim, nessa perspectiva, um professor dialógico. Ou diria dialético, mais pelo meu referencial, mas se o conceito é dialógica como duas lógicas...”. (Prof. Murici)

No relato acima, do professor Murici, ele afirma que, deliberadamente, procura trabalhar de forma dialógica e horizontal com seus/suas estudantes, mas reconhece que seus referências teóricos são outros (embora, mais à frente ele afirme que Paulo Freire já foi uma de suas grandes referências e que estudou muito sua obra e proposta pedagógica). O professor Murici relata satisfação pelo reconhecimento dxs estudantes à sua forma de trabalhar e lamenta e estranha quando xs mesmxs relatam que nem todxs xs docentes se relacionam desta forma.

Outro tema recorrente foi “saber escutar”, que também está relacionado ao amor e ao diálogo. Na educação bancária, tradicional, o professor se comporta como aquele que sabe, que educa, que pensa, que diz a palavra, narra e transmite conhecimento, aquele que disciplina, que opta e prescreve sua opção, que escolhe o

conteúdo (FREIRE, 2005). Sobre a importância de saber escutar, Freire (1996, p. 113) discorre:

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente que escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto do seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário ao aluno, em uma fala *com* ele. (Grifos do autor).

Podemos perceber, através do trecho abaixo, que o professor Manga reconhece como importante o papel do educando, quando afirma que o foco do trabalho pedagógico não deve ser o “ensinar”, mas sim o “aprender”, e é necessário escutá-los para que isso aconteça, inclusive para que seus temas de interesse possam ser trabalhados em sala de aula.

“Talvez um dos termos que ajude a definir isso seja transformar o aprender numa experiência significativa. Grande parte do tempo, talvez a maioria do tempo de existência dessa instituição chamada escola, a preocupação era com o ensinar. Demoramos muito tempo pra redefinir que a coisa importante que acontece aqui é o aprender e, nesse sentido dessa transformação, esse aprender, que seja alguma coisa que interesse, que marque o aprendiz e tentar então... Seria ótimo se a gente pudesse só atender o que o aprendiz quer e em muitos casos é possível”.
(Prof. Manga)

Nesta sua fala, o professor Manga aborda uma importante questão acerca dos conteúdos trabalhados na escola, como também, de certa forma, sobre o currículo. Esta sua fala nos fez lembrar quando Paulo Freire trata da Educação Bancária, que corresponde à educação tradicional, dominante, colonializante. Na Educação Bancária, que é essencialmente opressora, os conteúdos pré-fixados são mais importantes do que os interesses dos estudantes; o “aprender” se resume a decorar e repetir, da maneira mais fidedigna possível, aquilo que o professor lhes “ensinou”. Não há espaço para a reflexão, para o diálogo.

Já para a Educação Dialógica, é importante a demanda que o(a) estudante traz, seus conhecimentos prévios, conhecimento de mundo, seus saberes de experiência feita. No entendimento do professor Manga, seria conveniente que a

“escola” pudesse se ocupar dos temas trazidos pelos estudantes, visto que isso lhes traria interesse e uma aprendizagem significativa.

Neste trecho a seguir, a professora Seriguella exemplifica uma situação em que os estudantes estavam com dificuldade e ela partilhou com a monitora que a auxilia na disciplina. Com a atividade proposta pela monitora, foi possível, de forma lúdica, sanar as dúvidas. Essa postura apresenta-se consentânea com a EDF, visto que demonstra disponibilidade para o diálogo, reconhecimento de ser condicionado, curiosidade, pesquisa, saber escutar.

“Eles estavam com dificuldade no ciclo de vida porque algas... é de um jeito, dentro das algas mesmo, de reprodução, eles estavam com dificuldade, aí eu chamei a monitora: ‘O que a gente pode fazer?’, aí ela: ‘Vou montar um quebra cabeça’. Então, assim, as aulas são bem dinâmicas, pra facilitar o aprendizado deles. A gente fica pensando em coisas: ‘Vamos montar um jogo?’. Aí o jogo, quem ganhar levanta a plaquinha, bem engraçado. Cada um tem as suas plaquinhas e a equipe vai ganhando a pontuação, quem ganha o jogo, a equipe, ganha um ponto, ganha meio ponto, ganha chocolate, essas coisas. [...]”. (Profa. Seriguella)

Os temas saber escutar e disponibilidade para o diálogo, presentes no *Pedagogia da Autonomia*, estão extremamente ligados, chegando a ser mesclados. Destacamos mais alguns trechos que demonstram essas duas temáticas nas falas dos professorxs:

“O que me faz dar aula, ser professora, é tá com o aluno, porque eu acho que eles sempre nos alimentam de vida, das coisas que estão acontecendo, de música, de tecnologia [...]”. (Profa. Acerola)

“[...] Eu acho que é um diálogo muito aberto. [...]” (Profa. Seriguella)

Nesta frase da professora Acerola, ela demonstra/deixa claro o quanto a relação com os discentes é importante para sua atuação profissional. Pode-se inferir, inclusive, que a possibilidade de “estar com o aluno”, ou seja, a característica relacional que é própria da profissão docente, influenciou na sua escolha por esse campo de atuação, quando ela afirma que isso é **“o que me faz dar aula, ser professora”**.

Interessante observar que a professora Acerola relata o estranhamento de alguns/algumas de seus/suas colegas professorxs, ao saber que ela se interage com seus/suas estudantes nas redes sociais. Em minha percepção, esse

estranhamento é devido a uma concepção equivocada de que o(a) professorx deve manter uma relação “neutra” com xs estudantes, de forma a não expor a sua vida “fora da sala de aula” e muito menos se interessar pela vida pessoal dxs mesmxs. O uso das redes sociais é uma realidade em nossa sociedade. A maioria das pessoas, na atualidade, faz uso dessas ferramentas, como o *Facebook*, citado pela professora, mas existem muitos outros. E o interessante é que ela reconhece que poderia fazer um “mau” ou um “bom” uso dessas ferramentas, seja para “controlar” xs estudantes, de alguma forma, seja para “aproximar-se” delxs. Além disso, ela relata que o utiliza como um instrumento pedagógico, quando responde questões e dúvidas dxs estudantes ou indica textos de aprofundamento.

“[Acerola], como é que tu conhece todo mundo?’, os professores [questionam]. Eu: ‘Porque eu tenho Facebook’, aí eles dão risada, eles acham que não tem nada a ver, mas tem a ver. Nossa, e como tem!, porque tu pode usar como uma estratégia de controle, mas tu também pode usar positivamente de aproximação. Às vezes, eu entro, eles veem que eu tô online e já vem um monte de conversas. Eu trabalho muito aquilo e eu oriento muito. ‘Professora, eu tô lendo aqui, não tô entendendo’ ou: ‘Professora, o que a senhora me indica pra ler, pra tentar entender melhor esse conceito?’”. (Profa. Acerola)

Podemos ver que tanto a profa. Acerola quanto a profa. Seriguela demonstram imensa disponibilidade e alegria para o diálogo, reconhecendo que tanto têm a dar como a receber, tanto têm a ensinar como a aprender com xs estudantes. Este diálogo ultrapassa as salas de aula e a própria universidade, chegando às redes sociais, onde continua a práxis pedagógica. Elas reconhecem que essa disponibilidade ao diálogo favorece muito o seu trabalho: “a disciplina flui muito melhor”, como podemos observar no trecho abaixo:

“Tudo é muito dialogado e Filosofia e Cinema, por exemplo, eu não trabalho sozinha, sempre convido outro professor, agora eu trabalhei com o professor X, que é existencialista e ele trabalhou mais a história do cinema e eu trabalhei já com o livro do Deleuze sobre cinema, imagem e tempo e aí a gente se olhava e dizia: ‘Isso vai ser um laboratório, a gente nem sabe se vai dar certo, mas vamos lá’. E os alunos, quando a gente colocou que era um laboratório, uma experimentação, a gente diz: ‘Vocês querem se aventurar? Sim! Sim!’ e acharam massa dois professores juntos. Esse semestre, o professor X está na França, eu convidei a professora Y que é da Filosofia Antiga, mas ela disse que ela é viciada em cinema, sabe muito de cinema, ela vê muito filme”. (Profa. Acerola)

Aqui, a professora Acerola relata que costuma trabalhar em parceria com outrxs professorxs, convidando-xs para contribuir com os estudos nas disciplinas que ministra. Isso, em meu entendimento, demonstra algumas características de docência dialógica, como, por exemplo, a disponibilidade para o diálogo, já que ela se abre para outras experiências e saberes que essxs professorxs trazem, mesmo que sejam algo que ela não está habituada. Ao mesmo tempo, essa atitude denota que ela tem consciência do inacabamento, ou seja, que sabe que ainda tem muito a aprender e aprender com xs outrxs, tanto xs estudantes como seus/suas colegas. Quando ela comenta essas experiências de trabalhar em parceria com outrxs professorxs, refere-se a elas como “laboratório”, “aventura”, ou seja, demonstra-se aberta a aprender **com**, aprender **junto**, em parceria. Além de tudo isso, também é uma demonstração de humildade e respeito à autonomia dxs educandxs, pois ela xs convida a se “aventurar” com ela e xs colegas professorxs.

O relato abaixo, da profa. Tamarindo, refere-se à indicação dxs estudantes que a reconheceram como dialógica e mostra que trabalha dessa forma intencionalmente, como ela mesma afirma: “a partir da experiência do encontro, a partir dessas relações mais horizontais mesmo”.

“Geralmente, busco trabalhar dentro de uma perspectiva, mais de uma filosofia mesmo, a partir da experiência do encontro, a partir dessas relações mais horizontais mesmo. Acredito que faz sentido sim. Se isso está gerando essa sensação, é porque a coisa está acontecendo da maneira como me proponho a fazer”. (Profa. Tamarindo)

Abaixo, o professor Manga aborda as dificuldades que todas as pessoas passam na vida, inclusive xs estudantes (estudante também é gente!) e como o(a) professorx deve estar sensível a essas dificuldades, problemas. Recordo que, recentemente, estava eu trabalhando com uma turma de 1º semestre do curso de Pedagogia e questionava aos/às estudantes, buscando problematizar o excesso de poder que se dá à racionalidade nos processos educativos, com qual órgão do corpo se aprende? Variadas foram as respostas e tanto eu quanto elxs trouxemos exemplos de situações em que fatores externos – sejam físicos, emocionais, financeiros – influenciaram e dificultaram o ato de estudar ou de participar das atividades em sala de aula. Em nosso entendimento, é a aspectos como esses que o professor Manga se refere.

“Tem gente que tá num momento muito difícil da vida, então se o professor puder ajudar esse também...”. (Prof. Manga)

“Às vezes, as pessoas chegam aqui é uma aventura chegar, até. Tem alguns estudantes que têm que contar as moedinhas, eles não têm vergonha de falar disso, mas é complicado”. (Prof. Manga)

Essa é uma demonstração de postura dialógica do professor Manga, como também, de bom senso, conforme podemos dialogar com a fala de Freire (1996, p. 63): “É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos”.

“E aí, se você não tem diálogo, você trata todo mundo igual, o que é uma besteira sem tamanho, essa ideia de que todo mundo é igual é um equívoco enorme. Na verdade, todos são muito diferentes. Nossa questão, dialogicamente, é compreender o tamanho das diferenças e ver o quanto cada um pode avançar. Às vezes, pode avançar bem pouco, porque é o limite, e isso coloca uma coisa que, de certa maneira, articula a dificuldade com a facilidade”. (Prof. Manga)

Aqui o professor Manga reconhece que se deve enxergar e respeitar a particularidade de cada umx, de cada educandx. Ao contrário da educação tradicional, que enxerga os alunos como todos iguais, que devem responder da mesma forma às situações de ensino e de aprendizagem, na Educação Dialógica, xs educandxs são reconhecidos em sua individualidade. Dessa forma, cada educandx reage de forma diferente, visto que tem conhecimentos e experiências diversas, e este fator deve ser levado em conta na avaliação que o(a) professorx faz de cada umx. Na opinião do professor Manga, esta postura “articula a dificuldade com a facilidade”, pois possibilita ao/à docente reconhecer o quanto cada estudante pode avançar em seu processo de aprendizagem.

De acordo com Freire (1996, p. 59), “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Ao ser informada de que alguns/algumas estudantes a indicaram como sendo uma docente que trabalha de forma dialógica, e questionada se concorda com a indicação, a professora Tamarindo afirmou que sim, que realmente é sua intenção exercer seu trabalho docente de forma horizontal e “a partir da experiência

do encontro”, o que poderíamos interpretar como sendo de forma dialógica. Ela também demonstra certa satisfação em saber que xs estudantes percebem a intencionalidade de sua forma de trabalhar.

“Eu acredito que sim. Geralmente, busco trabalhar dentro de uma perspectiva, mais de uma filosofia mesmo, a partir da experiência do encontro, a partir dessas relações mais horizontais mesmo. Acredito que faz sentido sim. Se isso está gerando essa sensação, é porque a coisa está acontecendo da maneira como me proponho a fazer”. (Profa. Tamarindo)

Abaixo, a professora Seriguella destaca a importância da relação de proximidade, ou seja, uma relação afetiva e horizontal. Inclusive, ela denota que isso tanto contribui para o bom andamento das disciplinas, como também, há uma boa aceitação por parte dxs estudantes.

“[...] eu acho que você tem que ter mesmo essa relação, você não pode ter os alunos distantes, acho que a disciplina foi muito melhor, pelo menos, eles não têm reclamado”. [...] (Profa. Seriguella)

Na entrevista, a professora Seriguella demonstrou ser bastante afetuosa e manter uma relação de proximidade com seus/suas estudantes. Isso pode ser observado em vários pontos da sua fala e ela chega, inclusive, a brincar, ao dizer que “adota” xs estudantes e que há uma reciprocidade nesta relação, ou seja, xs estudantes também demonstram bastante afeto, respeito e consideração para com ela.

“[...] Eu tô sempre conversando, sempre, são os filhões, eu digo ‘Eu acabo adotando vocês’, porque a gente fica um ano com esses alunos, primeiro e segundo semestre, são duas disciplinas que eu ministro e você acaba ficando VIP, fica às vezes por toda a vida”. (Profa. Seriguella)

Assim com a profa. Seriguella, que afirma que “vive sorrindo, porque ama o que faz”, ou seja, ama a sua profissão, a profa. Acerola também se diz “apaixonada” pelo seu trabalho. Ambas indicam que o estreitamento da relação é favorecido pelo fato de passarem mais tempo trabalhando com esses estudantes: “Antes, eu tinha estágio 1, 2, 3, 4, então eu passava dois anos com essas criaturas, tu imagina que maravilha!” (profa. Acerola) e que alguns/algumas que foram estudantes já são colegas de trabalho na Universidade.

Como relatado da professora Acerola, também a professora Seriguella afirma que o tempo de convivência com xs estudantes favorece o estreitamento das relações de afeto com xs estudantes. Ela exemplifica situações em que essa convivência extrapola as paredes da sala de aula e que é possível construir vínculos de afeto e amizade com xs estudantes, como podemos ver nos trechos abaixo:

“Aqui na UFC eu estou há sete anos, desde 2009, então, você conhece todos pelo nome e sobrenome, muitos deles, até família já teve. A gente sempre tem esse vínculo e eu adoro, gosto muito desse vínculo que eu tenho com os alunos, não só da sala de aula. Vai além, bem além... (risos). Até agora, eu fiquei rindo porque meu filho acabou de passar pra medicina na UFC de Sobral, então meu filho vai morar lá. Eu disse: ‘Ah, mas eles vão arrumar o apartamento, não sei o que...’, aí um deles: ‘Ah, eu tenho uma casa lá, vou dizer pra minha mãe, vou convidar a senhora, já marcou o dia?’. Fica uma amizade (risos)”. (Profa. Seriguella)

“[...] Os alunos que foram meus alunos aqui na época, hoje são doutores, já se formaram, já são empregados em outras instituições também e a gente mantém vínculos, é bem engraçado. Às vezes, eles já estão também nas bancas, já são colegas, eu acho muito saudável e continua assim... Tem um até que me chama de mãe, é o mais velho (risos). E quando ele vem aqui em Fortaleza também... tem que ir lá em casa!” [...]. (Profa. Seriguella)

A fala abaixo, da professora Seriguella, é mais uma demonstração de como ela se comporta de forma **humana** com xs estudantes com que se relaciona. A afetividade, o carinho, o respeito, a humanidade, a horizontalidade, a alegria e a esperança são constantes na sua práxis e na sua relação com xs estudantes, que extrapola as paredes da sala de aula e os “muros” da Universidade.

“O que eu acho engraçado, sabe, o que é eles me encontram muito e meu marido tem ódio (risos). Eles vêm e me abraçam, sabe, como se fossem íntimos. ‘Quem é esse? É tanto fã seu!’. Homem ou mulher... Às vezes, tem até abraço coletivo. Eu bolo de rir. Ontem foi assim, a gente fez a prova, aí eu saí, o pessoal fazendo barulho e eu: ‘Sai porque tá atrapalhando’, aí: ‘Professora, vem cá e me dê um abraço’, aí todo mundo ‘abraço coletivo!’. Eles fazem muito isso, qualquer lugar, sempre foi assim. Você tá no shopping e vem uma pessoa e pum... abraça! (risos) Eu acho legal isso assim”. (Profa. Seriguella)

“Eu me sinto super grata”. (Profa. Seriguella)

É assim que a professora Seriguela encerra sua entrevista. Essa gratidão a que ela se refere é à possibilidade de trabalhar de forma dialógica, horizontal, amorosa, humana! Isto nos lembra da fala de Freire (1996, p. 120):

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

Questionei ao professor Murici, diante da indicação dxs estudantes, se ele se considera um professor dialógico. Sua resposta foi afirmativa, denotando sua intencionalidade nesta ação:

“[...] eu acho que pelo menos no campo da amorosidade, em relação à relação com os alunos, eu acho que eu tenho uma relação horizontal, sem falsa modéstia [...]”. (Prof. Murici)

Acerca da subcategoria amor, podemos concluir, a partir dos relatos dxs professorxs entrevistadxs, que o primeiro fundamento da educação dialógica freireana – amor – está presente em suas práxis. Para alguns/algumas, isso acontece de forma mais intencional e direcionada, para outrxs está mais diluída, mas está presente. Demonstram relacionarem-se de forma amorosa e saudável com xs estudantes, com xs demais colegas de trabalho, além de terem disponibilidade para dialogar e escutar.

Freire (1996, p. 145) discorre sobre isso, quando confessa: “[...] Como prática estritamente humana, jamais puder entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista”.

5.1.2 Humildade

A humildade é outro fundamento da dialogicidade freireana, conforme esclarecemos anteriormente. Ela se fundamenta no reconhecimento do inacabamento do ser humano e na possibilidade de aprender com o(a) outrx com quem dialoga. Neste tópico, apresentaremos os trechos das entrevistas que contemplaram este tema.

No relato abaixo, a professora Acerola demonstra humildade epistemológica, ou seja, reconhece que há saberes diferentes e que pode aprender com xs estudantes, pois elxs têm saberes e conhecimentos que ela não possui, como por exemplo, relacionados ao uso das novas tecnologias da informação e da computação.

“[...] porque eu sou do tempo que quando eu fiz o mestrado, recém tava sendo popularizado... o computador... a nível de grande massa, e aí eu falo dessa minha geração e da dificuldade e eles riem muito e me ajudam”. (Profa. Acerola)

Adiante, a professora Acerola exemplifica como orienta xs estudantes de sua turma de estágio, propondo que elxs elaborem seus projetos de estágio considerando as demandas da escola e dos jovens. Esta atitude é consentânea com a proposta freireana, no que se refere ao respeito aos saberes dxs educandxs e a participação destes na escolha do conteúdo programático.

“Professora, o que a gente poderia oferecer?”, eu disse: *‘Não, primeiro ouça a proposta, se essa escola não tem proposta fale sobre a sexualidade, sobre assuntos que adolescentes, o pessoal do Ensino Médio tá a milhão, né?’*. *Aí eles pediram Anarquismo, Totalitarismo, o pessoal das escolas. [...]*. (Profa. Acerola)

Sobre essa questão, Freire (2005, p. 100), afirma:

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação [...]. Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida.

Esse estágio relatado pela professora aconteceu durante a ocupação das escolas por parte dxs estudantes secundaristas. Essa ação aconteceu como forma de elxs se manifestarem contra as propostas de reforma educacional do governo que acabara de assumir através de um golpe político, como também como meio de protesto contra a legitimidade do referido governo. Por isso, xs jovens estavam sedentos de debater essas questões políticas e, como a área do estágio era a Filosofia, elxs solicitaram entender essas questões atuais a partir dos conceitos filosóficos.

A professora Acerola relata que alguns/algumas de colegas criticam seu modo de trabalhar, especialmente, quando ela se propôs a fazer o estágio de seus

estudantes mesmo com as escolas ocupadas (pela manifestação dos estudantes secundaristas). Em resposta a isso, ela esclarece que vai “fazendo pelas bordas”, pois tinha o consentimento da coordenação e a clareza de estar “fazendo a coisa certa”. Essa atitude se nos parece dialógica, pois demonstra segurança, competência profissional e generosidade.

“[...] E tem críticas né... inclusive de colegas: ‘Imagina, fazer em escola ocupada... criticamente tá corroborando...’ mas aí, vou fazendo pelas bordas (risos) porque se for pedir licença (risos), então é mais fácil assim... vai burlando, vai criando brechas. Claro, comuniquei à coordenação, que é a professora Joelma e ela: ‘Não, [Acerola], tu sabe o que tu tá fazendo’, foi muito aberta, até porque o próprio PIBID está atendendo às escolas. (Profa. Acerola)

No trecho a seguir, a professora Acerola possivelmente se refere à proposta do governo federal “temeroso²⁹”, de “Escola sem partido”, que visa tolher a ação político-pedagógica dxs professorxs, restringindo sua liberdade e sua autonomia. Na verdade, o movimento “Escola sem partido” se trata de uma tentativa, por parte do governo, de impedir as críticas e a denúncia aos desmandos do mesmo³⁰.

“[...] mas essas tentativas de tentar neutralizar a posição política do professor em sala de aula, esse tipo de traços fascistas que estão vindo à tona, então a gente tem conversado muito sobre isso”. (Profa. Acerola)

Destaca-se aqui a postura de humildade da professora Acerola, ao reconhecer que ela mesma está em contínuo aprendizado – que se dá na práxis – e de generosidade, ao afirmar que aceita e entende que xs outrxs têm o direito de

²⁹ Essa expressão passou a ser utilizada como forma de protesto pelos que nos opomos ao governo que assumiu a presidência do Brasil na metade do ano de 2016, após um golpe político que gerou o impedimento da então presidenta, Dilma Roussef. A expressão refere-se ao nome do ex-vice-presidente que assumiu o cargo, Michel Temer, e suas propostas e de seus aliados, que trazem retrocessos e ataques diretos à democracia e aos direitos sociais conquistados pelo povo brasileiro até então.

³⁰ O programa “Escola sem partido”, proposto pelo governo federal, consiste em uma proposta de lei que visa tolher a liberdade de expressão dxs professorxs, pois preconiza que estxs não podem, em sala de aula, manifestar suas opiniões, concepções, preferências ideológicas, políticas ou partidárias. Este projeto se funda no argumento falacioso de que xs professorxs poderiam prejudicar xs estudantes que pensam de forma diferente da sua ou, ainda, induzir xs mesmxs a pensar como elxs, numa espécie de doutrinação. Entretanto, reconhecemos que este programa é mais uma tentativa do governo ilegítimo – cujas ações se assemelham às da era da ditadura militar pela qual passou nosso país – de limitar a atuação crítica dxs professorxs, em uma educação baseada na criticidade e na libertação dos seres. Como forma de manifestação e oposição às propostas do “Escola sem partido”, centenas de instituições de ensino (escolas, institutos, universidades) foram “ocupadas” por estudantes, em todo o país, numa demonstração de que a “escola” deve ser livre, espaço de pensamento crítico e autônomo.

pensar e agir de modo diferente do dela, e que cada umx tem o seu ritmo de aprendizagem.

“[...] Mas isso é um aprendizado, vai aprender fazendo, foi o modo que ele conseguiu fazer no momento, então a gente tem que também respeitar a singularidade dos processos de cada um [...]”. (Profª. Acerola)

Ao ser informado da sua indicação como professor dialógico, o professor Caju diz-se honrado e confirma que essa sua postura é intencional.

“É uma honra receber essa indicação. Na verdade, eu tento ser [...]”. (Prof. Caju)

Após explicar ao professor Caju quais são os princípios da dialogicidade e questionar se, diante deles, ele se considera dialógico, ele afirma certa dificuldade em se autoavaliar, mas confirma sua atuação docente dialógica, informando que se inspira em filósofos (sua área de formação e atuação é a Filosofia) cujas bases se pautavam no diálogo.

“Eu acho que sempre difícil me avaliar e me ver, principalmente, assim, que a gente faz essa autoavaliação pelo SIGAA, mas é só a gente com o computador, então acho que não é tão problemático, mas eu não sei, como eu disse, eu procuro me pautar por algumas coisas desses modelos de filósofos que eu acho que são bacanas e me parece que isso coincide com alguns desses princípios, eu acho que com todos eles, né?! [...]”. (Prof. Caju)

O professor Caju afirma uma postura humilde, quando afirma que procura não impor suas ideias sobre às dos estudantes (o que é muito comum na educação tradicional, bancária). Entretanto, é interessante salientar que ele utiliza as expressões “me vigiar”, “me policiar”, o que pode denotar que essa postura de humildade não é natural, espontânea, mas algo a que ele, deliberadamente, se propõe a aprender e a fazer. Nos trechos abaixo, ele demonstra disponibilidade para uma postura humilde e dialógica.

“[...] tento dialogar de forma horizontal, sempre tento me policiar, me vigiar, pra que eu não tente impor as minhas ideias sobre as ideias deles. [...] se eles quiserem discordar, eles têm essa abertura pra discordarem, é isso que eu tento fazer. Espero que eu esteja sendo um educador dialógico”. (Prof. Caju)

Ao ser informado dos princípios dialogais que orientaram nossa pesquisa, o professor Manga destaca as dificuldades e limites institucionais, mesmo assim, ressalta que busca “se aproximar dos ideais da dialogicidade”, na busca de torna-la significativa para xs estudantes.

“[...] nos limites da instituição e da maneira como a gente compreende, essa seria, então, a descrição mais generosa, procurar se aproximar desses ideais da dialogicidade e, pra isso, compreender uma quantidade de limites muito grande que a gente tem dessa formação e da maneira como a formação dos sujeitos, estudantes, cria neles expectativas. Na medida do possível, eu procuro fazer esse diálogo”. (Prof. Manga)

“[...] me aproximaria a alguns desses princípios na tentativa dessa construção de uma experiência significativa trazendo pra esse lugar”. (Prof. Manga)

Interessantíssima – e brilhante – a fala abaixo, do professor Manga. Um dos papéis fundamentais dx professorx é contribuir para que xs educandxs despertem para o ser-mais, ou seja, desenvolvam todo o seu potencial criativo e criador, sua capacidade humana e ontológica de fazer história e de transformar o mundo. Como o professor Manga afirma, o(a) professorx pode “caminhar junto” com xs estudantes, reconhecendo e respeitando o ritmo de cada um, e tendo a humildade de dialogar horizontalmente.

“[...] Não adianta nada você ter um professor super brilhante e chegar sozinho lá na frente, é preferível um professor mais modesto, mas que leva todo mundo junto. E poder ter paciência até com o mais lento. [...]”. (Prof. Manga)

A professora Tamarindo, ao tratar da sua compreensão da educação dialógica, destaca alguns aspectos que coadunam com a proposta freireana, como a horizontalidade das relações, a partilha de saberes, o espaço para que o(a) estudante possa se manifestar e crescer, a não-imposição de um saber dx professorx.

“[...] De toda forma, quando você me traz essa pergunta de uma Educação Dialógica, eu entendo também no sentido mais amplo, numa ideia de que eu dou espaço, que eu permito que o aluno, que o estudante é... que a gente tenha as proposições, que as formas, os meios... eles sejam um acordo entre um e outro. Que não existe uma relação impositiva, uma relação de imposição de um arbitrário cultural, não existe a intenção de doutrinação, que não existe uma intensão de transmissão

de conteúdos, enfim, de ensinamentos. Nesse sentido, acredito mais em trocas, em fluxos, em trocas de experiências, em possibilidades e, por isso, daí que eu digo que essas relações são mais horizontais”. (Profa. Tamarindo)

A professora Seriguella confirma uma postura dialógica, quando reconhece que o(a) professorx não deve se colocar como “superior”, no sentido de ser mais e melhor do que xs estudantes. É assim que acontece na educação tradicional, que Freire (2005) intitula de bancária, o professor parece ser um “ser especial”, que tudo sabe e tudo pode, e, aos alunos, cabe o papel de ouvir, aceitar, obedecer...

“[...] E eu acho que também você não pode impor essa relação de professor e aluno, o professor no pedestal e o aluno lá e tem que aceitar tudo. [...]”. (Profa. Seriguella)

Eu lembro que vivi tanto isso no meu período escolar. A “superioridade” dos professores era tanta, que eu não me arriscava a fazer uma pergunta sequer. Recordo-me vivamente, de uma vez, na 5ª série, em que a professora nos solicitou utilizar um compasso para desenhar um círculo, e eu nunca havia utilizado um, não fazia nem ideia de como fazê-lo. Mas a distância era tanta, que eu chorei, mas não consegui pedir ajuda à professora. E esse é só um exemplo vivido por mim, mas semelhantes situações passaram e ainda passam as crianças, jovens e adultos educandxs, infelizmente.

A professora Seriguella ressalta a sua abertura em escutar xs estudantes, inclusive, quando discordam dela, de forma que também pode aprender com elxs e aprender com o próprio ato de ensinar. Ela destaca a construção de um respeito coletivo e valorização da relação educadorx-educandxs.

“Olha, esses momentos que têm de abertura com o aluno, deles também podem expressar a opinião deles. Às vezes, até em sala de aula, eu falo alguma coisa, mas eles: ‘Professora, eu acho que não é bem assim...’ e aí a gente começa a pensar junto numa forma, então eu acho que é um momento de construção, de educação, de aprendizado, no mesmo momento que eu tô ensinando, eu tô aprendendo. Eu sempre falo pros meus filhos: ‘Você tem que ter essa relação’. Acho que é esse momento de abertura mesmo, professor e aluno, com todo o respeito, né?! Eu não tenho problema nenhum de relacionamento com aluno. Eu tenho problema de voz, eu não posso estar gritando, ‘Acho que vocês estão aqui porque vocês querem’. Então, acho que é esse momento de ouvir e

gente tá sempre em construção, né, tanto eu como eles”. (Profa. Seriguella)

Com esses exemplos, a professora Seriguella demonstra uma humildade epistemológica, ao reconhecer que não é detentora de todo o conhecimento – nem mesmo na sua área, pois o conhecimento está em constante transformação e ampliação –, como também se abre às sugestões e propostas dxs estudantes, o que possibilita estender o seu olhar para o assunto.

“Tanto é que eu falei, às vezes, eu falo alguma coisa do conceito, da verdade, o aluno ‘Professora, mas e se fosse assim...’, então, a gente vai construindo, ‘Eu não tinha pensado dessa forma’. Às vezes, eu dou uma informação errada, mesmo já tendo 15 anos de Universidade e mais 5 de Ensino Fundamental. Então, assim, coisa que acontece, alguns ‘deslizes’, mas eu peço desculpas, às vezes, ou então ‘Ah, eu vou ver... eu não sei, mas eu prometo que pra próxima aula eu vejo’ e, às vezes, até esqueço de rever, ai depois vão na minha sala. Eu acho que é um diálogo muito aberto”. (Profa. Seriguella)

O professor Murici apresenta que há um bom retorno de seus/suas estudantes com o seu modo de trabalhar, que aproveita, em sala de aula, os conhecimentos que eles carregam e que os respeita. Informa, por outro lado, que xs estudantes reconhecem que essa postura não é comum entre xs outrxs docentes, o que lhe causa surpresa e estranhamento.

“Existem alguns depoimentos de alunos que eles até ressaltam um pouco que eu não falto com o respeito às ideias deles, que eu aproveito as ideias deles e complemento, ou elevo, ou eu faço algum tipo de intervenção a partir do que eles dizem sem desrespeitar, e até me causa uma surpresa quando eles dizem que certas salas de aulas eles passam por isso, os professores não permitirem esse diálogo com as ideias deles”. (Prof. Murici)

No trecho a seguir, o professor Murici também demonstra humildade epistemológica, reconhecendo, como Freire (1999), que “não há saber mais nem saber menos, mas, sim, há saberes diferentes”. Além disso, reconhece que o “saber” do professor não é o único que deve aparecer na sala de aula.

“[...] eu acho que eu tenho uma relação também de humildade acadêmica, não considero que as minhas ideias sejam as únicas ideias prevaletes. Eu acho que as ideias dos estudantes são ideias que também devem prevalecer em sala de aula”. (Prof. Murici)

O professor Murici demonstra, com essa fala, a sua capacidade em aprender e reconfigurar o que já sabe a partir das contribuições e reflexões trazidas pelxs estudantes. Isso se caracteriza como consciência do inacabamento e humildade.

“[...] assim como, às vezes, e muitas vezes, eles chegam pra mim com ideias que eu ainda não tinha pensado ainda e isso faz com que aquilo que era conceito meu, que tava num patamar de conhecimento se eleve também e a gente vai vivendo esse movimento. Aprendendo”. (Prof. Murici)

O professor Murici ressalta aqui que está disposto a aprender tanto com seus/suas colegas como com seus educandxs, inclusive, ao abrir-se para aprender sobre outros referenciais e contribuições teóricas que não conhecia e que não eram as suas inicialmente. Isso requer pesquisa, respeito aos saberes dxs educandxs, curiosidade, como outros fundamentos dialógicos.

“É. Junto com os estudantes, mas também o próprio professor. Os estudantes vão trazer... eu lembro muito bem, quando eu trabalho uma disciplina que é relacionada com a Política Educacional e a Estrutura e eu pego alguns alunos de Filosofia e Sociologia e eles trazem, às vezes, reflexões sobre uma determinada questão que envolve a Política Educacional e trazem contribuições de filósofos que eu não conheço. Isso me instiga bastante! ‘Poxa, não conheço a posição desse filósofo, a ideia dele, vou lá estudar’. E aí pego referência com ele de tal, tal, tal...”. (Prof. Murici)

Portanto, diante dos relatos, podemos afirmar que xs professorxs entrevistadxs se disponibilizam a se relacionar de forma horizontal com seus/suas estudantes. Isso denota a humildade, porquanto, reconhecem seu inacabamento e demonstram a abertura para aprender com o(a) outrx, sejam xs estudantes ou seus/suas colegas de trabalho.

5.1.3 Fé nos seres humanos

A fé nos seres humanos, de que trata Freire, refere-se a uma confiança na capacidade criadora das mulheres e homens, o que leva a uma horizontalidade das relações, como também, estimula a busca pela recuperação de sua humanidade negada. Como assevera Freire (1996, p. 25), “Essa é uma das significativas

vantagens dos seres humanos – a de terem se tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes”.

Assim, neste tópico, iremos abordar as falas dxs professorxs que se relacionaram à fé nos seres humanos.

Iniciamos com a professora Acerola discorre sobre o trabalho conjunto que faz com outrxs professorxs e destaca a relevância da parceria e da multiplicidade de saberes, já que trabalha com estudantes de vários cursos. Ela apresenta um conceito de artitagens, que ela explica mais à frente, que se trata de um trabalho que xs estudantes apresentam, em equipe, ao final do semestre, expressando os conceitos e conteúdos que foram estudados em forma de alguma expressão artística. Isso corresponde a princípios dialogais, como respeito à autonomia dxs educandxs e fé/confiança nos seres humanos.

“[...] pra discutir questões que ela está discutindo lá na Filosofia Antiga, que inclusive os mesmos alunos estão fazendo a disciplina que é a questão da justiça, da verdade, da cooperação, conceitos que ela elencou. E essas disciplinas são... Filosofia, Filosofia da arte, Filosofia e Cinema, são disciplinas que a gente chama, então elas são abertas pra todos os cursos. Tem gente da moda, da gastronomia, do próprio cinema, então isso é muito rico porque eles trazem seus saberes e aí nas artistagens, o pessoal do cinema ajuda quando é, por exemplo, vídeo, o modo de expressão é vídeo... e o pessoal da moda, se vamos ter... recorrem ao da Filosofia pra conversar conceitos, como é que eles poderiam pensar. [...]”. (Profa. Acerola)

A professora Acerola revela que propõe uma autoavaliação aos/às estudantes, inclusive, indicando-lhes uma reflexão crítica sobre a mesma, atentando para os aspectos éticos e para uma justificativa coerente. Ela utiliza essa autoavaliação – e a nota que elxs atribuem a si mesmxs – na sua nota final da disciplina.

“[...] e a outra coisa é a avaliação, que é muito difícil, então, eu digo pra eles que, quando a gente faz um momento de socialização das experiências, que eles se autoavaliem. Com muita seriedade, desde a pontualidade, desde a presença nos seminários, não só aquele momento do dar aula e isso tem funcionado. Uns se dão 10, outros se dão notas muito abaixo do que eu daria (risos). Têm umas discrepâncias, mas aí eu questiono: ‘Por que só 8?’ quando é um aluno que merece 10. A gente conversa também. Aí eu digo ‘Ó, pessoal, eu tenho que colocar uma nota no Sigaa, um número, que número vocês se dariam?’ e justificar porque, né. O Deleuze, ele passava uma folha de chamada e cada um botava a sua nota, como eram muitos alunos ele não tinha como conversar, fazer

uma roda e então ele botava a nota que o aluno se atribuía. [...]”. (Profa. Acerola)

Essa nos parece ser uma postura dialógica, porque denota reflexão crítica sobre a prática, além de liberdade e autoridade. Além disso, é uma atividade formativa, porque possibilita o aprendizado dos processos avaliativos, muitas vezes tão pouco vivenciados pelos estudantes.

Claramente, no trecho a seguir, a professora Acerola revela uma fé na capacidade de seus/suas estudantes, na medida em que, como ela mesma afirma, “lança o desafio” de apresentar-lhes conteúdos semelhantes aos que são estudados pelos estudantes da pós-graduação. Reconhece, entretanto, que não pode exigir de ambos as mesmas respostas, os mesmos resultados, visto que estão em níveis diferentes de ensino. Isso denota bom senso, reflexão crítica sobre a prática e generosidade.

“[...] Mas, por exemplo, eu não consigo tratar conceitualmente diferente na pós-graduação e graduação. Eu não vejo que eu tenha que me adaptar, eu lanço o desafio, agora, onde eles vão chegar, claro que vai ser diferente, porque os alunos são diferentes, mas eu não me privo por achar ‘Não, eles não vão entender isso’. Não, vamos tentar. ‘Professora, mas eu não entendi nada’, ‘Não, eu não acredito nisso de não entender nada. Entender nada quer dizer que tu não leste. Quem leu vai me dizer... tá, não entendeu nada, tá ok... Por que?’ Aí vêm os porquês. [...]”. (Profa. Acerola)

A seguir, encontramos uma fala muito bonita do professor Manga, ao reconhecer que, na verdade, o(a) estudante ignora algumas coisas, mas, por outro lado, sabe muitas outras. E que, se o(a) professorx tiver a disposição de se relacionar com o(a) educandx considerando seus saberes e confiando que elx pode aprender, essa aprendizagem pode se tornar em algo significativo e marcante, além de motivar o(a) estudante a ir além. Essa postura corresponde aos princípios dialógicos, como respeito aos saberes dxs educandxs, esperança, generosidade.

“[...] E é fantástico, isso é contra, contraria as noções que o professor tem que o ignorante não pode... Se motivado e tratado adequadamente, pode estabelecer um plano de estudos muito interessante. Essa seria a caracterização de como tornar isso do aprender uma experiência significativa. Uma coisa que pode marcar mesmo a vida de alguém e aí ele vai dar o máximo pra definir esse trabalho, porque as pessoas podem ser ignorantes, mas não são idiotas. Na hora que ela percebe que é mesmo pra valer, ela vai longe! [...]”. (Prof. Manga)

“[...] Mesmo um cara super ignorante pode dizer da ignorância dele como é que ele gostaria de aprender. [...]”. (Prof. Manga)

Neste trecho de sua entrevista, o professor Manga reflete acerca de um fundamento importante da EDF, que é a contextualização dos processos educativos, considerando as características do lugar, da cultura, das pessoas envolvidas no processo educativo.

“[...] E quando você se volta pra essas questões locais, por exemplo, trabalhar o semiárido, quando que o semiárido com as características que ele tem? [...]”. (Prof. Manga)

O professor Manga destaca que ser dialógico não significa “ser bonzinho”, no sentido pejorativo da palavra. É necessário coerência e criticidade, inclusive para mostrar ao educandx o que elx já aprendeu e o que ainda tem a aprender.

“[...] Quer dizer, não é passar a mão na cabeça, ‘você já sabe tudo, que legal’, mas é ver o que você sabe mesmo, o que é consistente, o que é coerente, o que resiste a teste, se for o caso, o que transforma a realidade num conceito que... a partir desses saberes. [...]”. (Prof. Manga)

A professora Tamarindo, na fala que trazemos a seguir, chama a atenção para o seu trabalho de forma contextualizada. Poderíamos afirmar que estes temas que ela propõe para problematizar os conteúdos são o que Freire chama de “temas geradores”? Acredito que sim e que essa é parte de uma educação dialógica.

“[...] A gente pontua uma notícia, ou então pontua uma lição que foi sofrida, uma opressão que foi vista daqui, a gente a partir disso, vai começar a discutir, vai cimentar isso no corpo pra poder transcender isso, transformar e transmutar isso numa cena ou então numa proposição artística, mas acredito que é por aí. [...]”. (Profa. Tamarindo)

Neste relato a seguir, podemos enxergar princípios dialogais, como a confiança, o comprometimento, a tomada consciente de decisões.

“Muito! Pra mim, sempre foi muito rico. Voltando pra esse lugar onde eu tô, que é de teatro, e pensando nas disciplinas que eu acabo ministrando aqui, é... quando são disciplinas artísticas, quando não são disciplinas de publicidade, com estágio... mas em todas elas acaba existindo esse princípio criativo, pesquisa em artes cênicas, introdução ao TCC, por mais que o produto final seja um texto escrito, ainda existe essa possibilidade de criação. O estímulo à criatividade eu acho que é fundamental, então, nesse sentido, essas trocas, esses olhares... o que ele vê é diferente do

que eu vejo e como a gente consegue conversar e conversando o que a gente consegue produzir”. (Profa. Tamarindo)

No trecho adiante, observamos o destaque à confiança e ao apoio do grupo de estudantes. O trabalho com o foco na constituição de grupos-aprendentes tem sido proposto e desenvolvido pela PER, proposta educativa e epistemometodológica fundada nos princípios da dialogicidade freireana. Figueiredo (2007) destaca que, nesta perspectiva, tanto o grupo como os indivíduos têm a mesma importância. Pode-se enxergar, através dessa fala do professor Murici, que ele vem trabalhando dessa forma, na medida em que estimula o respeito aos saberes e à individualidade de cada estudante, ao mesmo tempo em que incita o avanço daqueles que necessitam.

“E aí, um elemento que eu tento trabalhar, que é a própria confiança no grupo. Permitir que o grupo, ao se posicionar, mesmo às vezes quando a ideia ainda é uma ideia muito fraca em relação àquilo que a gente está trabalhando, fazer com que o grupo respeite o nível de conhecimento daquela pessoa sobre determinado elemento. Isso tem funcionado, mas até mobilizar pra que o grupo todo tenha essa possibilidade de se posicionar, de dialogar sobre aquele assunto, sobre aquele conteúdo que a gente está trabalhando, isso tem se mostrado uma questão frequente”. (Prof. Murici)

Quando questionado se acredita que sua forma dialógica de trabalhar afeta ou modifica o conteúdo, o professor Murici afirma que sim, pois isto lhe permite estar aberto a outros olhares e outras possibilidades acerca do mesmo. Essa é uma postura que exige pesquisa e reconhecimento de ser condicionado.

“Eu acho que sim, principalmente porque você passa a ter uma metodologia diferenciada, a escolha do material com o qual você vai trabalhar os conteúdos também é diferenciada, e isso vai permitindo com que você tenha um conjunto de outras ideias que vão dar uma noção de totalidade sobre aquele conteúdo que você está trabalhando. Se você se permite a essa abertura sobre diferentes contribuições de áreas distintas sobre o conteúdo que você está trabalhando, ou seja, dialogar com outras áreas também, eu acho que isso enriquece a totalidade sobre aquele conteúdo. Eu acho que isso modifica completamente a forma como os alunos e os professores vão conhecer a sua disciplina”. (Prof. Murici)

“A contribuição deles é importantíssima, mas também a minha forma de pesquisar sobre aquele determinado assunto faz com que seja uma pesquisa mais aberta, uma não direcionada”. (Prof. Murici)

Assim, podemos afirmar que a fé nos seres humanos se encontra presente na práxis dxs professorxs entrevistadxs, manifestada através da confiança no grupo, da contextualização dos temas de estudo e do trabalho em parceria.

5.1.4 Esperança

A esperança é um dos princípios dialogais dentro da proposta educativo-política de Paulo Freire, visto que ela é uma virtude essencial do ser humano, como ele mesmo esclarece:

É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da esperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser *da esperança* que, por 'n' razões, se tornou desesperançado. Daí que uma das nossas brigas como ser humano deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza. (FREIRE, 1996, p, 73. Grifos do autor).

Com isso, informamos que neste tópico serão apresentadas as falas dxs professorxs entrevistadxs que, em nosso entendimento, se associam com a esperança. Começamos com o relato da professora Acerola, que trata diretamente desse tema:

“[...] Eu tenho muita esperança que alguns deles sejam professores muito sensíveis ao cotidiano desses alunos e que a Filosofia faça parte do cotidiano”. (Profa. Acerola)

Já o professor Manga, no trecho a seguir, reflete sobre a possibilidade de o(a) professorx contribuir com a compreensão do contexto social e econômico em que vivemos, reconhecendo o potencial do nosso país.

“[...] Se a gente puder ajudar um pouquinho é ótimo, então, eu procuro fazer essa ajuda de compreender o contexto que nós vivemos num país que poderia ser central, mas ainda tem muita dificuldade de se assumir periférico. A gente, muitas vezes, briga e se mata por coisas... essa economia estagnária, mas que é sangrada o tempo todo por esses mecanismos, essas patifarias internacionais. [...] nós temos coisas da melhor qualidade”. (Prof. Manga)

O professor Murici também apresentou ideias que se relacionam com a esperança, pois entende que o papel da educação é ajudar às pessoas a

compreender a realidade, entretanto, isso deve ser feito a partir dos conhecimentos que xs estudantes carregam, como podemos observar abaixo:

“Eu acho que o papel da educação é exatamente esse, quando a gente pensa nas ideias do Paulo Freire, quando ele fala entre a doxa e a episteme, ou seja, entre tirar o estudante de um determinado grau da compreensão da realidade e fazer com que ele tenha outro nível de compreensão da realidade, mas respeitando as suas ideias iniciais, ou seja, a sua opinião, o conhecimento que ele já traz. Eu acho que o papel da educação é exatamente esse: permitir que haja uma certa... utilizando aqui o conceito mesmo dentro da dialética agora, uma certa superação do conhecimento anterior, mas a superação não no sentido de descaracterização, mas no sentido de incorporação e elevação daquele conhecimento a um patamar mais científico, no caso da educação escolar. Pra mim, a educação tem essa conotação com a dialogicidade, permitir que as ideias caminhem num sentido de superação, no que diz respeito à incorporação do já existente pra que haja uma outra qualidade de conceito em relação àquela que tinha anteriormente. Esse é o papel, principalmente da educação escolar”. (Prof. Murici)

A professora Seriguella demonstra que carrega essa esperança, pois acredita na capacidade de aprender com xs estudantes, e que ambos podem crescer nesta relação:

“Às vezes, eu dou um conselho ou falo alguma coisa: ‘Professora, mas e isso... o que a senhora acha? Vamos pensar dessa forma?’ [...] E a gente tá aqui pra aprender, acho que isso, né?! Não só na parte acadêmica, mas acho que pessoal também. A gente não pode limitar, uma vez ou outra tem que ter esse crescimento”. (Profa. Seriguella)

Outro ponto de destaque foi a fala da professora Acerola, ao tratar o momento histórico atual pela qual passava o país, na busca de alertar o entendimento dxs estudantes acerca da gravidade da situação e seus perigos.

“[...] é uma explosão de tentar passar o que a gente viveu numa ditadura militar, que eles não viveram, porque eles nem eram nascidos, e que o filme está se repetindo. Claro que não de forma igual, porque isso é impossível [...]”. (Profa. Acerola)

Um questionamento que foi feito em algumas das entrevistas foi se xs professorxs acreditavam que exercer a docência de modo dialógico modifica o conteúdo ou a forma de trabalhá-lo. Vejamos o exemplo das falas do professor Caju abaixo:

“[...] é difícil você pensar no conteúdo sem o indivíduo que vai tentar apreender esse conteúdo. O conteúdo me parece que é sempre um conteúdo pra alguém, você está sempre se transformando de acordo com o ponto de vista do qual ele é olhado. Eu acho que se você tem uma abertura pra colocar suas próprias questões, tem uma liberdade pra ter uma abordagem própria, colocar seus próprios argumentos, se aproximar, ter esse approach com o conteúdo de uma forma mais personalizada, digamos assim [...]”. (Prof. Caju)

“Como eu disse, eu acho que não é uma questão de você tentar pensar no conteúdo real, no sentido de um conteúdo fechado em si mesmo, independente dos conceitos que a gente já tem com a gente. Eu acho que o conteúdo é modificado mesmo, mas não acho que isso seja de nenhuma forma prejudicial, porque eu acho que essa é mesma a natureza do conteúdo, eu acho que você pode pensar e avaliar o tipo de aprendizagem que você tem desse conteúdo. Quando você tem essa aprendizagem mais livre, você acaba aproveitando mais, acaba apreendendo mais. Eu acho que, nesse sentido, você ganha mais, o conteúdo ganha mais com isso também. Eu acho que é bom, no final das contas, o conteúdo fica mais interessante, eu acho”. (Prof. Caju)

A professora Acerola também respondeu afirmativamente a essa questão, relatando que considera a demanda dxs estudantes na condução da aula.

“Certamente. Até porque, às vezes tu pensa: ‘Hoje, eu vou trabalhar tal coisa’ e conforme o rumo da prosa, da conversa com eles, eu tenho que mudar completamente a aula. Ou assim, eu sinto: ‘Não, esse conceito ainda não dá, ou ainda não tem a distração ou maturidade suficiente pra isso’. [...]”. (Profa. Acerola)

Sobre essa questão, a professora Tamarindo afirma que acredita que a dialogicidade modifica a forma de trabalhar os conteúdos, visto que compreende que eles têm que estar relacionados a aspectos do cotidiano, da realidade, como também isso possibilita a utilização de metodologias diversas.

“Eu acho que modifica a forma. Querendo ou não, a gente tem, dentro das nossas propostas de curso, programas... a gente tem alguns conteúdos que a gente precisa estar articulando, que são necessários... são premissas, ementas, né... das disciplinas, mas a maneira como a gente vai abordar os conteúdos... a maneira como a gente vai abordar cria possibilidades de você repensar os próprios meios de você ter possibilidade de abandonar alguma forma, de estar sempre se reinventando também, de não estar seguindo sempre o mesmo modelo, de não estar seguindo uma metodologia fixa e sim... sendo permeável às coisas que vão acontecendo, as possibilidades outras, né?! Do cotidiano, do questionamento que o outro traz, de uma avaliação que é feita pra

“você, de uma crítica que é feita, e você elabora isso e a partir daí você cria uma outra possibilidade de encaminhamento. [...]”. (Profa. Tamarindo)

Também a professora Seriguella relatou que utiliza metodologias diversificadas em sua prática docente, o que favorece ir além da teoria e dos conteúdos e pensar neles em relação com a prática concreta.

“[...] A gente sempre tem as disciplinas, tem dinâmicas, além das aulas de campo, a gente tem a parte de laboratório, e aí a gente inventa jogos, faz quebra cabeça, a gente não fica só naquela parte teórica, teórica. Tá sempre tendo esse momento de aplicação de tudo que a gente via na teoria e na prática”. (Profa. Seriguella)

Na continuidade, da entrevista a professora Tamarindo afirma que não se fecha nos conteúdos, pelo contrário, trabalha com princípios, favorecendo a construção do conhecimento a partir dos saberes de cada estudante, superando a concepção reprodutivista de educação.

“[...] Interessante você falar de princípios, eu também procuro trabalhar com essa ideia de princípios e não de conteúdos, não de conceitos fechados pra que as ideias, as noções sejam trabalhadas a partir do entendimento de cada um e aí acaba entrando nessa ideia de esperança no potencial do aluno, de entender que ele é capaz de construir o conhecimento a partir dele mesmo e utilizando as palavras dele, não precisando copiar o que o professor diz, não precisando se apropriar daquilo que o outro diz, tirar... eu acho que é por aí”. (Profa. Tamarindo)

Ela esclarece que existem conceitos que são fixos, mas a forma como podemos nos relacionar com eles varia e ela procura levar esse entendimento para suas práticas docentes, como podemos observar no trecho abaixo:

“Se a gente pensar que modificaria... modifica se a gente pensar nos conteúdos de formas fixas como conhecimentos fechados como ‘O que é isso? É uma cadeira?’ Tá, é uma cadeira, e o que é uma cadeira? Alguém foi lá e escreveu... ‘Uma cadeira é isso, serve pra isso, essa é a funcionalidade dela’. Mas uma cadeira pra você pode ser vista a partir de uma outra experiência. O que é uma cadeira pra um, o que é uma cadeira pra outro, e como eu vou disparar essas experiências de conhecimento do que é uma cadeira. Aí, é pensar nos meios, pensar nos modos, pensar nessas metodologias, mas eu acho que a ideia de cadeira continua estando lá e é construída por cada um. Talvez não seja a mesma que se coloca o que está nos livros ou que alguém já disse que é uma cadeira, mas eu acho que a ideia de cadeira vai estar lá (risos)”. (Profa. Tamarindo)

Já o professor Murici destaca que a relação entre o conhecimento científico e o conhecimento popular:

“O que eu sempre puxo pra eles é que aquele espaço escolar é um espaço de estudo pro conhecimento científico, então, a gente precisa também fazer com que aquele espaço tenha o seu valor, nesse sentido, sem perder de vista o conhecimento popular, mas lembrando que o espaço tem essa característica mais específica do conhecimento científico. Como eu disse anteriormente, não é uma descaracterização do conhecimento popular, é apenas uma complementaridade no avanço, na superação, que já incorporou aquilo que existe”. (Prof. Murici)

Com isso, podemos inferir que a esperança está presente na prática cotidiana dexs educadorxs, visto que elxs buscam utilizar-se de metodologias diversas e relacionar o conteúdo proposto pelos currículos ao conhecimento trazido pelxs estudantes, bem como à realidade e relacioná-los com a prática.

5.1.5 Pensar crítico

Como o último dos fundamentos da dialogicidade, Freire anuncia o pensar crítico, que ele denomina, algumas vezes, também de pensar certo e pensar verdadeiro. Ele informa que este é essencial para a prática docente crítica, pois “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38).

Desse modo, apresentamos aqui os trechos das entrevistas que, na nossa compreensão, se relacionam com o pensar crítico, começando pelo relato da professora Acerola, que afirma que utiliza muito a pesquisa em suas aulas e que a escolha dos textos a serem estudados na disciplina é feita de forma parceira com xs estudantes.

“Eu exijo deles o uso de multimídia, muita pesquisa, por exemplo, uma capacitação eu digo o autor, eles escolhem o texto que eles vão usar: ‘Não, professora, mas a senhora tem que deixar na xerox!’, eu digo assim: ‘Mas vocês que são a geração Google, é só colocar ali no Google e fazer uma pesquisa. Vocês escolham’. No início, eles estranhavam muito: ‘Mas a senhora não vai dar o texto?’, eu entrava em sala e eles: ‘Professora, e a ementa?’, eu disse: ‘Não, a ementa é feita no processo, primeiro eu quero saber o que é que vocês esperam dessa disciplina’ e aí a gente vai fazendo a partir das demandas. A única coisa que eu proponho são os autores, aí eles vão atrás, às vezes trazem textos que eu não conhecia, e

que é muito legal porque eu aprendo também, e às vezes são textos que são clássicos”. (Profa. Acerola)

Nos trechos abaixo, ela traz exemplos de como essa prática gera situações inusitadas que partem da iniciativa e autonomia dxs estudantes.

“[...] Foi muito legal, porque eu trabalhei, por exemplo, Foucault, e o pessoal da moda fez uma camisa de força com retalhos de tecidos de grife e aí fez toda uma análise do quanto a gente é forçado a usar determinados padrões, então fica muito trocado, assim, e eles se organizam muito rápido”. (Profa. Acerola)

“Na escola que eu fui, foi na Adalto, a gente passou o filme V de Vingança e aí foi toda uma discussão de uma proposta de uma sociedade anarquista com uma democracia direta e sem democracia representativa, aí a discussão dessa crise, da democracia representativa. Então, foi muito bom”. (Profa. Acerola)

O professor Caju destaca a possibilidade de formular e construir o conhecimento, a partir do entendimento dxs estudantes, para, depois, dialogar com o conhecimento teórico “clássico”.

“E o primeiro passo pra isso, eu acredito que seja essa capacidade de dialogar, de responder questões, de levantar questões, de propor suas próprias respostas, mesmo que essas respostas repitam respostas clássicas, isso me parece que não é nenhum problema, isso me parece um exercício muito proveitoso, porque o aluno consegue reesclarecer as suas próprias ideias e, depois, quando vai pras fontes, quando vai ver que alguém já falou aquela ideia, ele consegue ver o que falta na sua ideia, ou o que a sua ideia tem de original, e ele consegue, dessa forma, se inserir de forma mais própria num debate filosófico”. (Prof. Caju)

No trecho a seguir, a professora Acerola confessa que se utiliza de diversos saberes e variadas áreas do conhecimento ao trabalhar as temáticas com xs estudantes.

“Alguns dizem que isso não é filosofia, isso é sociologia e começam a fragmentar, mas eu não vejo a Filosofia sem estar com a sociologia, com a história, com a geografia, com a pedagogia, com a arte, com a ciência, então eu digo pra eles: ‘Todos os grande filósofos na sua época conversaram com os grandes cientistas, com os grandes artistas sem uma hierarquia’ então, eu falo do Kant, que conversava com Newton, com a física mecânica e que hoje esses filósofos conversam com a física quântica, tentar procurar a menor partícula da matéria, quer dizer, quebrar com a unidade, quebrar com o sujeito, quebrar com o ser e pensar na

multiplicidade, tentar pensar a singularidade e isso imediatamente remete à nossa vida". (Profa. Acerola)

Como assevera Freire (1996, p. 38), "A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer".

Esta professora exemplifica, ainda uma situação em que orientou suas/seus estudantes de estágio a elaborar as atividades e as aulas a partir da realidade social e das demandas dxs estudantes, como vemos a seguir:

"No estágio, eu presenciei aulas que a professora estava falando dos três poderes e ele queria porque queria empurrar o Montesquieu, que foi o cara que pensou politicamente esses poderes e tal... e tinha aquelas criaturas dizendo lá... a Dilma... o Impeachment... o Cunha... não sei o que... e eles perguntavam pra ele e ele não sabia e ele dando aula: 'Não, mas o legislativo...', 'Mas o que adianta ter o legislativo se ele não tá apoiando o executivo e o judiciário que é corrupto e aí como é que fica?' e ele: 'Não, eu vou chegar lá...' aí nos últimos cinco minutos, ele abre pra conversa. E eu: 'Lembra que eu dizia na aula, partam do cotidiano pra depois chegar e tal...'". (Profa. Acerola)

No trecho a seguir, o professor Caju afirma que o estímulo ao pensar crítico faz parte do seu cotidiano docente na relação com xs estudantes, como podemos ver abaixo:

"[...] eu acho que são princípios importantes pra mim, eu tento seguir, eu espero que esteja conseguindo fazer isso. Eu tento estimular essa criticidade nos alunos, tendo ter esse diálogo como você falou [...]. [...] eu gosto de fazer com que eles pensem, exponham algumas ideias, sempre peço que eles avaliem criticamente". (Prof. Caju)

Do mesmo modo, o professor Murici confessa que o pensar crítico faz parte de sua práxis, e que este se relaciona à humildade e à horizontalidade. Vejamos os trechos a seguir:

"Eu me proponho a fazer esse movimento dentro dessa humildade acadêmica e da criticidade também. Eu acho que eu ofereço a eles alguns elementos que, talvez, dentro das reflexões que eles tenham, não tinham aparecido ainda e isso faz com que haja um processo de criticidade dentro da formação deles [...]". (Prof. Murici)

"[...] e aí eu volto de novo ao princípio que eu acho que o Freire também vai defender um pouco, apesar da horizontalidade, mas são papéis diferenciados. O professor tem a sua responsabilidade em sala de aula

como o estudante tem a sua responsabilidade em sala de aula. A gente tem que reconhecer também quais são os nossos papéis diferenciados, pra que a gente não caia numa horizontalidade espontaneísta, esse é um cuidado que a gente tem que ter em relação... Mas nesse conjunto de fundamentos que você trouxe, eu me considero, continuo me considerando até agora dialógico". (Prof. Murici)

Para finalizar, trazemos o relato da professora Seriguela, demonstrando que o andamento de suas aulas extrapola o conteúdo que foi planejado e que, inclusive, antecipa assuntos e temáticas quando levantados pelos estudantes.

"Eu acho que sim. Como eles fazem muitas perguntas, coisas que, às vezes, não tá nem no contexto da aula. É como eu falei pra você, às vezes, eu não sei... quando é do próximo semestre, eu procuro e já coloco aqui [...]". (Profa. Seriguela)

Assim, encerramos este tópico, informando que, em nossa compreensão, o pensar crítico se encontra presente nas práxis docentes dos professorxs entrevistadxs, se manifestando por vários caminhos, seja através da própria autorreflexão sobre a prática, seja no estímulo à criticidade com suas/seus estudantes, e até na tomada de decisões consciente e escolha dos conteúdos e temáticas de forma dialogada e partilhada.

6 A DIALOGICIDADE NA DOCÊNCIA NA UFC – FORMAÇÃO E PRÁXIS DOCENTE DIALÓGICA

“Eu sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e – por ser um campo virgem – está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que eu não sei é que constitui a minha verdade”.
(Clarice Lispector)

Conforme anunciamos, neste capítulo, apresentaremos os resultados das análises das entrevistas realizadas com xs professorxs, abordando as categorias 2 – *Formação docente dialógica* e 3 – *Práxis docente dialógica*. Além disso, ao final do capítulo, discutiremos acerca da entrevista que divergiu das demais, visto que, pelas suas respostas, o docente entrevistado não se classifica como umx professorx dialógico.

6.1 Formação docente dialógica

Neste tópico, apresentaremos os trechos das entrevistas com xs professorxs relacionados à sua formação. Procuramos compreender que fatores contribuíram para a constituição de sua práxis docente dialógica, apontada pelxs estudantes.

O tópico está dividido em três setores: 1. as experiências de vida – onde se incluíram vivências escolares, familiares e de trabalho (não docente), dentre outras relatadas pelxs professorxs; 2. as experiências formativas, nomeadamente as de sua formação acadêmica, tanto a inicial, na graduação, como na pós-graduação; e, por fim, 3. os paradigmas que lhes orientam, nos mais diversos aspectos: teóricos, políticos, científicos, pessoais etc., incluindo-se aqui a referência a Paulo Freire, quando houve.

6.1.1 Experiências de vida

Através destas entrevistas, procuramos conhecer, também se as experiências de vida destxs professorxs influenciaram / contribuíram com a constituição de sua práxis docente dialógica. Compreendendo a experiência no

sentido apontado por Larrosa (2002, p. 21), como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e não somente o que se passa ou o que acontece.

Para isso, reunimos nessa subcategoria de análise – **experiências de vida** – os relatos dxs professorxs acerca de suas vivências escolares (nos anos iniciais, ensino fundamental e médio), influências familiares e as experiências anteriores de trabalho (que não na docência no ensino superior). Vejamos os relatos.

A professora Seriguella registrou que sua influência prática dialógica se dá por sua relação com xs filhxs, como podemos observar:

“Eu me considero, porque também eu tenho filhos da mesma idade. Em casa, a gente sempre tem os atritos, não tem nenhuma relação de família que seja normal... e quando eu digo normal, é porque eu digo, assim... claro que é normal você ter as divergências, mas, no final, a gente tem que sentar, os quatro né?!, eu, o marido e os dois filhos: um menino e uma menina, que são da idade dos daqui [dos estudantes do curso]. Então, a gente tá sempre conversando lá. [...] E como eu já fui também coordenadora do curso, então eu pego os alunos do primeiro e segundo semestre, e além das aulas normais dos conteúdos que eu tenho que dar, eu vou mostrar o curso, a minha experiência, que eu já fui aluna da casa; passei 15 anos fora e fui fazer mestrado e doutorado, fiquei mais 7 anos na Federal do Rio Grande do Norte. Sempre quis voltar, tive oportunidade [...]”. (Profa. Seriguella)

“Trago [a família para a Universidade]. Até o marido veio (risos)... É bom pra viagem de campo. O marido vai e fica brincando, ele vai de motorista do carro dele, leva ele e os alunos”. (Profa. Seriguella)

“Acho que é meu jeito (risos), acho que é isso que eu falei, como eu tenho filhos da mesma idade, assim...”. (Profa. Seriguella)

“Quando eu comecei, eu tive meu filho no mestrado e minha filha no doutorado, então, quando eu vim pra cá eu já era mãe e é assim, você vai aprendendo, você vai... acho que foi assim na realidade, desde a escola particular eu nunca tive problemas”. (Profa. Seriguella)

Como podemos observar, a professora Seriguella afirma que foi na relação com xs filhxs que ela foi aprendendo a ser dialógica. Ela também ressalta que a sua família se envolve nas atividades acadêmicas, apontando isso como um fato positivo.

Já a professora Acerola relembra que sua mãe foi professora e que, ao observar a rotina extenuante da mesma, afirmava que não queria seguir os mesmos caminhos profissionais.

“[...] Não sei por que isso, a minha mãe era professora de francês e eu dizia: ‘Eu nunca vou ser professora’, porque eu via o quanto ela trabalhava e ela passava os fins de semana preparando aula, corrigindo trabalho, prova, e eu: ‘Credo! Vou ser socióloga!’ [...]”. (Profa. Acerola)

Entretanto, na continuidade do seu relato, ela informa que, após formada como socióloga, passou a trabalhar em espaços educativos, o que lhe trouxe para mais próximo ao campo da educação e, posteriormente, para a docência:

“[...] trabalhei na Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre 8 anos. Comecei com planejamento e terminei na coordenação pedagógica, em específico na coordenação cultural da Rede Municipal do Ensino de Porto Alegre. Então, também com muita cultura, teatro, cinema, com os projetos A escola vai ao cinema, A escola faz arte, A escola vai ao circo”. (Profa. Acerola)

“[...] Logo que eu cheguei aqui no Ceará, eu trabalhei no Conselho Estadual de Educação, num projeto de formação para diretores nas escolas, que eles chamam de executivos escolares, que eu acho um horror. Eu conheci todo o interior do Ceará, tive esse privilégio e aprendi muito. Eu me deparei com o coronelismo, o quanto ainda tá vivo. O tutelamento dos professores. Então, a gente via professores que eram vigiados e controlados pela secretária que participava dos discursos e que eu não percebia, porque eu não conhecia, e aí, em momento de almoço, de lanche, eles colocavam, porque eu cobrava: ‘Gente, se manifestem! Vocês têm muito a falar!’ e eles não falavam, nem se olhavam... e aí eles, no lanche, nesses momentos, disseram: ‘Olha, é o seguinte, porque fulana é a secretária. Ela tá aí pra...’, aí eu comecei a entender alguns mecanismos e também a gente levou isso pro Conselho, tentando neutralizar essa participação e que fosse um momento só com o diretor. Alguns municípios respeitaram, outros não. Mas foi um choque de realidade. Eu fui pra cidades que não tinham nem hotel e tinha que dormir na casa do prefeito ou o secretário de educação. Sem privacidade nenhuma e tal... e ainda assim ouvindo, mas uma bela cartografia a gente pode fazer. Nossa, muito rico!”. (Profa. Acerola)

Outro aspecto narrado pelos professorxs como fatores que contribuíram, de algum modo, para sua formação e constituição como seres dialógicos, foram a reflexão sobre as experiências escolares, bem como o modelo de alguns/algumas professorxs que tiveram nesta etapa.

Iniciamos com a fala do professor Manga, que afirmou que a sua formação nos moldes tradicionais foi muito “chata”, nas palavras dele, e, ao refletir sobre esse incômodo, ele buscou alternativas educativas mais dialógicas.

“Eu fui talvez um estudante muito... descontente com a escola. Sempre que possível, eu fugia da escola, de tal maneira que meus pais me botaram num colégio interno e, mesmo nesse lugar, eu ainda conseguia fugir, a despeito de um cachorro que tinha pra vigiar os internos. Eu posso falar de experiências chatas de escolas porque conheci talvez piores. Eu fui interno em colégio Salesiano, que é uma ordem religiosa que eu digo, se me perguntassem, eles precisam rever as práticas. Muito chato e desnecessariamente chato! Essa formação sem diálogo é uma constatação muito chata, a escola é muito chata e podia ser super agradável. Como eu gostaria de ter feito, ter tido, todo o tempo que eu dedico à leitura, eu passo por um prazer absoluto. Pra mim, o ato de ler e o ato de aprender continuam, na minha idade, eu tenho 69 anos, uma coisa fantástica. Não preciso de mais nada, me dê uns livros que eu posso escolher e pronto. E porque as pessoas não viram isso quando eu era estudante? Imagina a minha energia, bem novinho, ao invés de eu tá fugindo da escola, eu podia tá lá muito satisfeito”. (Prof. Manga)

“É. Uma coisa assim... só pode saber isso, não pode fazer mais nada”. [...]. (Prof. Manga)

A professora Tamarindo e o professor Murici também expressam que vivenciaram experiências como as do professor Manga, como podemos ver:

“[...] no meu Ensino Fundamental, ele já foi mais tradicional, então, não havia isso. Colégio de freira, colégio certinho, e era um colégio nos moldes bem tradicionais mesmo, que inclusive o temor era... a tônica. Era a tônica do ensino... (risos)”. (Profa. Tamarindo)

Não me vem a lembrança de outros professores que fizeram esse movimento. A Educação Básica que eu vivi foi no interior do Ceará, naquele modelo mais tradicional de educação, mas a gente tinha abertura com alguns professores, de conversar muito mais fora de sala de aula do que dentro de sala de aula. Na sala de aula ainda era um processo muito conteudista. (Prof. Murici).

Houve, também, relatos relacionados a alguns/algumas professorxs nos período escolar que, de certa forma, marcaram e influenciaram xs nossxs interlocutorxs, pela sua prática pedagógica diferenciada. Por exemplo, o professor Caju expôs:

“[...] Eu tive um professor no ginásio que era um professor de português que era muito bom, estimulava muito a gente a participar. No Ensino Médio não, hoje é Fundamental, mas era Ginásio, né, 8ª série, mais ou menos. Depois no Ensino Médio, eu tive alguns professores muito bons, professores de matemática bons, eu acho que talvez esse seja o impacto mais forte que qualquer pessoa recebe e que pode orientar depois a sua

própria prática docente, se essa pessoa for se tornar um professor também”. (Prof. Caju)

“Eu não sei se todo mundo é como eu, mas na minha memória eu acho que essas primeiras influências ficam mais vivas”. (Prof. Caju)

Já o professor Murici acrescenta a isso uma experiência de aprendizagem compartilhada com seus/suas colegas de escola, o que possibilitou o surgimento de relações horizontais de aprendizagem.

“Mas eu acho que tem uma prática da minha existência que, desde muito novo, na Educação Básica mesmo, eu já vivi com alguns colegas esse movimento da docência. A gente tinha aula, por exemplo, de tarde e de manhã a gente montava na sala de alguns colegas uma sala de aula e eu sempre, em algumas disciplinas, em alguns conteúdos, eu sempre era o professor daquele conteúdo. Essa prática foi fazendo com que... aí quando tá junto com nossos colegas, parece que a educação entre nós colegas e estudantes era muito mais dialógica do que quando era com o professor. Flui mais fácil as ideias da gente e eu acho que esse conjunto de práticas anterior à formação inicial, da graduação, e depois quando a gente vai vendo outro conjunto de ideias, para além da graduação, contribuiu um pouco para essa minha postura que ainda está bem longe de ser, numa perspectiva freireana até, de dialogicidade, mas eu acho que vou caminhar um pouco pra lá”. (Prof. Murici).

Portanto, através dos relatos acima, pudemos perceber que, de algum modo, as experiências de vida – escolares, familiares, dentre outras – contribuíram e influenciaram a construção da forma dialógica de trabalho destes professorxs.

6.1.2 Experiências formativas

Para esta subcategoria, incluímos as experiências relatadas pelos professorxs vividas em sua trajetória de formação – inicial e continuada. Como vimos anteriormente, a docência universitária não apresenta uma formação específica para tal, ficando a cargo dos cursos de pós-graduação *stricto-sensu*. Entretanto, como já esclarecemos, em geral, nesta, o foco se encontra na pesquisa e na aquisição de conhecimentos científicos, em detrimento da aprendizagem dos saberes pedagógicos.

Assim, conforme afirmam Dias, Therrien e Leitinho (2016, p. 24), “[...] o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram quando da sua formação do que propriamente a incorporação do que de fato

significa ser docente na educação superior hoje”. Na concordância desse pensamento, buscamos descobrir quais experiências formativas influenciaram os professorxs entrevistadxs para a vivência da dialogicidade em suas práticas docentes na universidade.

Portanto, questionamos aos/às professorxs se elxs se lembravam de algum/alguma professorx que lhes serviu de modelo. A professora Acerola relatou:

“Sim. Vários. Primeiro, uma professora de ciência política, quando eu fiz a graduação em ciências sociais, professora Áurea Peterson, que me orientou no trabalho de conclusão. Era uma pessoa super dialógica e a minha orientadora no doutorado, mestrado, foi a professora Sandra Corazzi, que eu me inspirei nesse conceito de artestagem, porque ela fazia isso com a gente. E eu ainda acho, porque ela ainda está na ativa, uma professora super aberta pra novas formas de produzir na educação. Professor Daniel Lins também”. (Profa. Acerola)

Já o professor Caju reflete que teve influência dos professorxs, mas também de suas leituras filosóficas. No entanto, faz destaque à importância dos professorxs que lhe serviram de inspiração e que, inclusive, essas mesmas leituras foram indicadas por estxs:

“Eu acho que mais do que a influência dos filósofos, isso teve influência, eu acho que grande parte se deve a isso, mas acho que a maior influência mesmo foram dos meus professores. Alguns professores que eu tive, que tinham essa característica, foram professores que me marcaram muito, aprendi muito com eles. [...] Acho que é esse exemplo de outros professores que dão essa inspiração. Pra mim foi. Acho que eu devo alguma parte às minhas leituras filosóficas, talvez até as minhas leituras filosóficas tenham sido inspiradas por esses exemplos desses professores. Eu acho que eles têm a maior parte, a eles eu devo a maior parte da minha herança dialógica”. (Prof. Caju)

“[...] Mas é verdade, na minha formação acadêmica eu tive professores também muito bons. Onde me formei foi na UECE, eu tive um professor que foi meu orientador no final do curso, no final do bacharelado, o professor Noel Martins, e ele me influenciou muito, pela forma simples como ele dava aula, enquanto outros professores, às vezes a gente pensa que acaba até dificultando mais o entendimento da matéria, o pensamento do filósofo, ele não, ele simplificava e tinha uma atitude muito humilde, tinha diálogo com os alunos, permitia essa participação dos alunos, foi um professor que eu também achei muito marcante. Outros professores também, o professor Jean, um professor holandês, ele era muito legal também, tive vários outros, aqui na UFC, no mestrado, também tive professores ótimos. Hoje alguns deles já são meus colegas e continuam com essa relação boa. No início, a gente teve essa relação

boa como aluno e professor e hoje a relação é entre colegas e amigos. Eu tive sorte, eu tive vários professores que tiveram essas influências boas na minha vida". (Prof. Caju)

Continuando esse movimento, percebemos que o professor Manga também atribui a alguns/algumas professorxs uma influência marcante e significativa para a construção da sua práxis docente. Com o contato com essxs professorxs, em sua graduação, ele pôde passar por experiências diferentes das convencionais vividas na época escolar:

"Houve uma coisa fantástica na minha vida, que é eu ter encontrado professores extraordinários e eu poderia citar, assim, uns oito ou dez deles que fizeram a minha cabeça por outro lado. Então, eu vinha de uma experiência super convencional, na escola até Fundamental e Médio. E aí eu fui pra Universidade de Brasília, no tempo que a Universidade de Brasília tinha acabado de ser invadida e tava sendo reconstruída, inclusive fisicamente, que os caras tinham quebrado tudo lá... e encontrar, nesse contexto, então, pessoas que me mostraram uma outra possibilidade de ser da educação. E quando eu tava falando com você que ignorante pode dizer muito do projeto disso tudo o que ele quer, eu participei do projeto de reformulação do curso que eu fazia, nesse contexto tinha recém-chegado, então, é aí que eu aprendi na prática que você precisa respeitar as pessoas aparentemente ignorantes, tem muita gente muito sábia. Então, eu chego numa Universidade que eu fui pra lá encantado, a Universidade me seduziu afetivamente, intelectualmente, tem uma biblioteca de boa qualidade, sabe essas coisas todas...". (Prof. Manga)

"Já gostava de ver essa coisa, aí eu praticamente morava lá dentro, mas a qualidade dos professores... eu tive uma sorte enorme dos caras dizer 'olha, receba um estudante aqui pra discutir conosco o que a gente vai fazer com eles' então, essa experiência, quando eu tô dizendo que Summerhill é muito legal, é mesmo. [...] A minha formação é muito centrada no acaso de ter encontrado uma equipe de professores fantásticos. Depois eu fiz mestrado". (Prof. Manga)

Na continuidade, o professor Manga ressalta a importância que foi de ter encontrado essxs professorxs, cuja abordagem educativa dialógica influenciou significativamente sua formação:

"[...] eu fico muito grato de ter encontrado essas pessoas". (Prof. Manga)

"Quando a gente entra na Universidade é que as coisas mudam de uma maneira extraordinária. Graduação, mestrado e doutorado foram experiências fantásticas pra mim. Em todas essas três universidades, eu

tive essa sorte de encontrar professores e orientadores fantásticos. Eu sou gratíssimo a isso”. (Prof. Manga)

Ele afirma que algumas atitudes destxs professorxs fizeram com que se tornassem modelos a serem seguidos por ele:

“Pra mim, seriam modelos. Uma pessoa capaz de ouvir o outro, levar a sério o que tá ouvindo, compreender essa coisa de... que tenha um saber, mas é mais importante o saber que a gente constrói juntos. [...]”. (Prof. Manga)

A professora Tamarindo, ao ser questionada sobre quais fatores mais influenciaram sua constituição como professora dialógica, afirmou categoricamente que foram alguns/algumas de seus/suas professorxs, que lhe inspiraram com seu modo de atuar.

“Professores, eu acho. Professores que me inspiraram, que ouviam, principalmente, que chegaram em sala de aula e tinha um processo de escuta, não uma escuta de ‘Ah, tô te ouvindo... beleza...’, de percepção mesmo, uma coisa mais sensível. De perceber as diferenças em sala de aula, de perceber que, às vezes, tem alguém que não tem o mesmo ritmo que os outros, de perceber as singularidades e de propor dentro dessas singularidades essa integração, essa troca. Eu acho que acabaram me inspirando e também, lógico, as leituras que a gente vai fazendo, vai pesquisando. Tem algumas coisas que tocam mais outras que tocam menos. Que você vai se identificando e vai tentando conduzir isso e vai tentando internalizar isso e conduzir isso através da prática”. (Profa. Tamarindo)

“Aqui o que é mais perto... professores de pós-graduação, professores que eram super abertos, que eu acho que acabaram sintetizando essa ideia da singularidade, entender você, de propor essa coisa de que você conduz o seu caminho, o seu percurso, talvez eu acho que por estarem também em um ambiente de pesquisa e acabam reafirmando mesmo isso de que você tem o seu trajeto e é a partir desse trajeto dos teus questionamentos, das tuas hipóteses, das suas maneiras de se guiar que você vai construindo seu conhecimento. Mas tem professores ainda da graduação também, a Fátima, professor Rangel...”. (Profa. Tamarindo)

Da mesma forma, a professora Seriguella atribui a seus/suas professorxs a inspiração e o modelo de sua docência dialógica. Ela destaca, ainda, a experiência como monitora, e a orientação de professorxs acerca de alguns fundamentos da educação dialógica, como a humildade, a horizontalidade.

“Tive um professor no meu mestrado, que ele dizia que um professor tem que ser humilde e reconhecer, como você acabou de dizer, não é o dono da verdade. [...] Até porque eu tive uma formação também assim. Durante a minha graduação, eu tive a sorte, assim, de conviver com professores que tinham a mente mais aberta e, durante a minha monitoria, eu fui aluna que eu tive três monitorias, e aí, das duas, uma na área de botânica e outra na área de geografia, e as professoras também tinham muito, assim, esse relacionamento de aluno-professor horizontal e acho que isso contribuiu muito pra minha formação”. (Profa. Seriguella)

“[ela] sempre tentou ensinar da melhor forma o que a gente poderia fazer, como se portar e eu acho que o exemplo foi ela. [...] Eu acho que a inspiração que serviu de modelo, né? Uma professora muito educada, sempre chamou a gente pra conversar e pra ensinar o melhor e as cobranças também, porque faz parte”. (Profa. Seriguella)

“Acho que é mais a experiência mesmo e selecionando o que foi positivo pra minha formação. O que me fez bem, acho que é isso. [...]”. (Profa. Seriguella)

Da mesma forma, o professor Murici narra sobre as experiências e modelos de professorxs, cuja prática dialógica lhe serviu de inspiração:

“Eu acho que vendo algumas práticas docentes também. Não vou dizer que não me espelhei em alguns professores. Professores meus. Eu lembro que eu tive uma professora logo que eu entrei no curso de Geografia lá na UECE, no primeiro semestre, eu tive uma professora que foi bem marcante, nesse sentido, de permitir que as ideias fluíssem, como também tive professores que não permitiam. Tive professores bastante fechados em relação ao que o estudante trazia e esse movimento de comparação das práticas me fez perceber que, pra mim, a prática mais adequada do professor seria exatamente essa em que há uma permissão pra que o diálogo aconteça em sala de aula”. (Prof. Murici)

“Ela incentivou a pesquisa e na sala de aula rolava muito essa história dos estudantes colocarem suas posições e, a partir disso, ela refazer um pouco aquilo que a gente trazia. Eu acho que esse contato, de repente, pode ter sido o momento que catalisou”. (Prof. Murici)

“Nós tínhamos alguns professores e algumas disciplinas que traziam um pouco esse conteúdo freireano. Essa própria professora que eu te falei... é porque eu não lembro o nome da disciplina, mas eu acho que era tipo Produção Textual, ela trabalhava um pouco isso, essa dialogicidade do Freire. Tínhamos também uma professora de Estrutura, que é a disciplina com que eu trabalho hoje, que eu lembro que ela trazia alguns conteúdos da própria perspectiva progressista do Paulo Freire. Isso agora que me veio à memória, desse momento da formação. [...] E nesse período também, que eu tava na graduação e nessa assessoria pedagógica, eu fiz um curso de especialização na própria UECE, eu tava terminando a

graduação já, e eles aceitaram o início da minha especialização, e uma das referências era do próprio Paulo Freire. Eu me lembro que era Freire, Vygotsky e um autor colombiano, eram as três referências da formação, e nós tivemos um contato bem interessante com as ideias do Freire". (Prof. Murici)

Com os relatos apresentados neste tópico, ficou claro o quanto a influência de seus/suas professorxs foi marcante para xs docentes aqui entrevistadxs. Elxs confessaram que estxs professorxs lhes serviram de modelo para a sua práxis docente dialógica, o que reforça a nossa hipótese inicial de que se aprende a “ser professor/a” também através dos exemplos.

6.1.3 Contribuições paradigmáticas

Um dos questionamentos que fizemos aos/às professorxs foi se elxs conheciam Paulo Freire e sua proposta educativa, como também se ele é um referencial para sua práxis. A professora Acerola informou que conheceu Paulo Freire durante a sua graduação em Ciências Sociais:

“Sim. Muito. Eu fui formada com a pedagogia de Paulo Freire. Ciências sociais, na década de 80... 86... depois fiz sociologia, meu curso foi muito marxista, teve um traço muito marxista, apesar de ser na PUC. [...] era um autor revolucionário na época e até hoje eu digo pra eles [xs estudantes]: ‘Eu tenho um grande respeito’, ele é um grande pensador e não tem como não pensar a modernidade sem Kant, sem Marx, na educação e sem Paulo Freire”. (Profa. Acerola)

Entretanto, ao responder à pergunta se ele é um referencial para sua prática docente, ela afirmou:

“É. E foi muito tempo na prática direta, hoje não tanto. Hoje eu uso mais a Filosofia da diferença que questiona a questão do sujeito, o sujeito como autor da história, a luta de classes...”. (Profa. Acerola)

Para o professor Manga, Paulo Freire é um grande referencial. Ele destaca a importância da proposta freireana e narra, inclusive, que divulga suas obras e seus pensamentos, especialmente junto aos/às estudantes com quem trabalha:

“Paulo Freire foi uma dessas pessoas que teve uma trajetória na minha época de formação fundamental, era o cara, e depois teve um certo

esvaziamento por conta de outras mudanças. A generosidade da proposta de Paulo Freire não cabe nesse tempo que a gente tá vivendo. Todo esse esforço de recuperar e eu muitas vezes uso um livrinho dele bem pequenininho sobre a importância do ato de ler, sempre que eu encontro eu compro um bocado, 10, 15, 20, e quando eu vejo uma pessoa que eu acho que pode se beneficiar com esse livrinho eu dou pra ela de presente. Porque é isso que a gente precisa colocar pra todo esse pessoal que chega, por exemplo, aqui. Grande parte deles trabalham comigo no primeiro semestre, aí eu mostro essas coisas aqui”. (Prof. Manga)

“Paulo foi um cara fantástico, eu ainda uso sistematicamente em toda a disciplina didática o documentário sobre Paulo Freire que recupera uma imagem que o pessoal tem dele vendo o instituto funcionando, vendo o depoimento das pessoas. [...] e é um barato ver esse documentário, porque tem o próprio Paulo Freire falando, contando as experiências”. (Prof. Manga)

Seguindo essa linha, o professor Murici, assim como xs professorxs acima, destacou a importância de Paulo Freire para a educação. Este professor esclarece que, atualmente, Paulo Freire é uma referência, mas de forma indireta, para sua prática docente.

“O Freire, eu acho que tem uma importância, e que a gente ainda não conseguiu, apesar de todos avanços e pesquisas e referências que a gente utiliza dele, mas ainda tem muito material dele que a gente precisa se apropriar. Eu acho que, principalmente, esse resgate do elemento da dialética dentro da perspectiva dialógica dele, acho que valeria a pena. Mas o Freire é uma referência. Foi uma figura que formou muita intelectualidade crítica no Brasil dentro do campo da Educação, uma figura que lutou pelo direito à educação no Brasil e uma figura que produziu muito voltado pra prática docente, então, eu acho que vale a pena, eu gosto muito dessa referência. Confesso a você que não utilizo tanto Freire no meu conteúdo de disciplina, mas diria que eu utilizo vários discípulos do próprio Paulo Freire, que trabalham a partir do que ele propagou no conteúdo educacional”. (Prof. Murici)

“Mas eu diria que eu tive mais contato com as ideias do Freire fora... no período da graduação, mas num determinado espaço educacional que eu trabalhava, que era uma espécie de assessoria pedagógica, e lá a gente trabalhava a partir da perspectiva do Paulo Freire”. (Prof. Murici)

Por outro lado, alguns/algumas dxs professorxs entrevistados demonstraram um contato superficial com a proposta e as obras freireanas. Por exemplo, o professor Caju, que relatou nunca ter lido nenhum livro de Paulo Freire e que o que sabe sobre sua proposta é a partir de debates e conversas:

“Sim, já ouvi falar, mas só essas informações mesmo que a gente ouve em debates. Nunca li Paulo Freire, nunca sentei pra ler, nunca peguei nenhum livro. Provavelmente, já li alguma coisa, algum texto, mas nada de fato que eu tenha estudado com atenção. Mas, de acordo com essas informações que eu tenho, que eu ouço as pessoas dizerem, me parece que as ideias dele são muito sócráticas. A minha impressão, vindo de fora como alguém que não conhece bem, parece que as ideias dele são muito sócráticas”. (Prof. Caju)

Já as professoras Tamarindo e Seriguella informam que fizeram algumas leituras sobre Paulo durante o seu curso de graduação, entretanto, afirmam que conhece muito pouco sobre o mesmo:

“Conheço muito pouco. Não estudei Paulo Freire a fundo. Eu sei que ele fala da autonomia, sei que ele fala da Pedagogia da Autonomia, desse... eu não sei se o tema é dele, do empoderamento... [...] Se eu não me engano, algumas leituras eu fiz durante a graduação”. (Profa. Tamarindo)

“Eu já estudei isso há muito tempo atrás, que eu fiz bacharelado e licenciatura, né?! Mas se você quiser que eu fale agora, eu acho que eu não vou me lembrar de um monte de coisa. Eu não me lembro mais. [...] Na licenciatura que eu vi ele. Mas se você me pedir e disser ‘Ah, você já leu mais’, não li mais (risos)”. (Profa. Seriguella)

Interessante perceber que, mesmo xs professorxs que afirmaram conhecer muito pouco sobre as obras a proposta de educação de Paulo Freire, destacam a sua relevância e consideram que seus pensamentos deveriam ser mais difundidos e valorizados no Brasil:

“[...] Pelo que eu sei, ele tinha essas ideias de que a gente deveria valorizar o que o aluno traz, tentar construir o conhecimento a partir disso, eu acho que esse é o caminho mesmo. Se for isso, então acho que essas ideias são muito boas. A gente deveria mais aproveitar essas ideias, inclusive, acho que eu, hoje, nós temos esse grande educador e provavelmente outros educadores importantes dentro do Brasil, que talvez não tenham o impacto que deveriam ter dentro da própria escola brasileira e se tivessem talvez a nossa educação fosse diferente. Não sei o que é que impede dessa educação ser implantada de forma mais extensiva”. (Prof. Caju)

“Geralmente não. A gente sabe o quanto Paulo Freire é lido no mundo inteiro e por mais que a gente não o estude, e eu acho que isso é até uma coisa ruim, a gente... você acaba se encontrando com outras propostas também e vejo até que ele seja mais valorizado fora do que aqui. Mas você me deixou assim... por que não ler Paulo Freire? Por que não trazer Paulo Freire? Mas eu acho que a gente acaba passando por alguns

estudos de Augusto Boal e ele traz também muitos desses princípios que o Paulo Freire, embora não seja minha tônica também o Teatro do Oprimido, mas a gente acaba estudando, acaba tendo que passar aqui e conversando com esses... mas é isso". (Profa. Tamarindo)

No decorrer das entrevistas, xs professorxs apresentaram alguns outros autorxs e teorias que orientam sua prática docente. Na percepção de delxs, algumas dessas teorias coadunam com a abordagem freireana de educação, como se pode observar nas falas da professora Tamarindo e do professor Murici:

"[...] alguns atravessamentos, também teóricos, de pensadores da educação que também acabam trazendo esse momento de construção do saber a partir de alguns princípios que a gente poderia dizer nesse sentido então, a partir dessa terminologia que você utiliza que é dialógica, né?! E que também parte desse potencial do outro, mas, por exemplo, citaria pra ti Jorge Larrosa, o Jacques Ranciere, que propõe um modelo que é mais horizontal, que mais humilde epistemologicamente, no sentido de acreditar nas igualdades das inteligências e... enfim... de partir de noções de experiências, da experiência compartilhada. E principalmente, partir de questões que são vivenciadas em conjunto. [...]". (Profa. Tamarindo)

"Tem um autor francês que, na minha tese de doutorado, inclusive eu faço uma crítica à perspectiva dele de Teoria da Complexidade, que é o Edgar Morin, e ele trabalha com esses princípios, e um dos princípios, que ele chama da Teoria da Complexidade, é a dialógica. É claro que a perspectiva dele de dialógica caminha um pouco dentro da perspectiva do Freire de dialogicidade, mas também se distancia, em certa medida. Mas eu pego exatamente esse princípio quando ele fala da dialógica como essas duas lógicas, essa não contraposição e sim essa complementaridade". (Prof. Murici)

"Também algumas teorias foram orientando nesse sentido. Formação em licenciatura em Geografia, depois que eu fui fazer o mestrado e o doutorado em Educação. E comecei a ter contato com as ideias do Freire, com as ideias do Saviani, com as ideias do próprio Marx, muito mal compreendidas, em termos da dialética, mas a própria dialética marxiana, por exemplo, segundo o princípio da dialética marxiana, que é o diálogo entre os contrários. Marx vai dizer exatamente isso: o movimento só é dialético na medida em que as ideias contrárias também caminham juntas, elas se permitem a esse diálogo nessa comparação e a esse movimento entre a contradição e a totalidade. Esse conjunto de ideias teóricas foi me orientando pra que houvesse essa abertura pra esse diálogo com as ideias que estavam vindo a partir dos estudantes". (Prof. Murici)

"[...] alguns que até superaram, no sentido de avançar em determinado ponto... se você pegar o próprio Saviani, Dermeval Saviani, que é um

outro grande teórico, até certo ponto caminha nessa perspectiva freireana e depois passa a ter uma outra visão e até se contrapôs, em certa medida, não diria completamente. O próprio José Carlos Libâneo, que é uma outra referência crítica dentro da educação brasileira, e que faz parte dessa escola que teve essa formação a partir da criticidade que o Freire produz na educação, nessa perspectiva que a gente chama de perspectiva progressista da educação. Eu diria que são duas referências que, pra mim, andaram dentro da perspectiva progressista e depois, claro, com o tempo, não vou dizer que continua, porque vão se distanciando, um pra um lado e outro pro outro, mas que beberam dessa formação inicial e que tornam-se referências. Não diria referências do objeto educação que eu realizo, mas referências de estudos e pesquisas dentro da área da educação que são importantes de serem ressaltadas. Saviani, Libâneo, talvez o Frigotto, algumas pessoas dentro desse campo da educação mais crítica que, pra mim, têm umas afinidades muito grandes com as ideias do Paulo Freire e que ainda são referências, algumas mais, algumas menos, mas são referências, pelo conteúdo educacional que eles produziram”. (Prof. Murici)

O professor Caju esclarece que, embora Freire não seja um referencial para sua prática docente, ela se espelha na filosofia socrática, que igualmente, se baseava no diálogo:

“Se eu entendi bem a ideia da Educação Dialógica, me parece muito parecido com algumas ideias de Sócrates. Sócrates tinha aquelas ideias de que ele não tava lá entre as pessoas pra ensinar alguma coisa, pra dizer qual era a verdade, ele tava ali pra tentar fazer com que as pessoas tivessem as suas próprias conclusões. Eu gosto muito dessas ideias de Sócrates e tento, de fato, aplicar em sala de aula, eu gosto de tentar instigar os alunos a pensar e somente porque na Filosofia, a minha visão da Filosofia é exatamente dessa disciplina que permite esse pensamento livre. O aluno de Filosofia não deveria ser alguém que vai sair daqui habilitado a simplesmente repetir o que os filósofos falavam, o aluno de Filosofia deveria sair daqui pensando filosoficamente. [...] Eu procuro me inspirar um pouco em Sócrates, eu acho que talvez seja motivo de alguém me indicar como um professor dialógico”. (Prof. Caju)

Já a professora Acerola informa que Paulo Freire já foi um referencial direto para sua prática, mas, atualmente, ela adota outros referenciais:

“[...] a gente usa principalmente autores da Filosofia da diferença, num primeiro momento, os próprios autores como Foucault, principalmente, e alguns eles trazem, como Bourdieu, e depois a gente, nas capacitações seguintes, a gente pega autores, filósofos que já põem em prática essa Filosofia da diferença na educação... Sandra Colazza... os grandes pensadores da Filosofia da Educação no Brasil, a Cristiane Marinho, da UECE, Tomaz Tadeu da Silva, Ester Heuser, enfim...” (Profa. Acerola)

Ao ser questionada, ela esclarece que essa mudança se deu por acreditar que esses referenciais seriam mais adequados aos seus paradigmas educativos e filosóficos, bem como de atuação pedagógica.

“Eu acreditava realmente, eu tava me formando e conscientizando pessoas, que eu tava formando sujeitos autônomos e hoje eu não penso assim. Eu acho que eu não tenho todo esse poder, eu acho que existe um modo de subjetivação capitalista sim, que nos atravessa e, nesse sentido, sou Marxista, porque eu vejo a imanência desse capitalismo que luta para poder abafar tudo o que não é identificável pra ele, que é o estranho e que tem potencia. Não acredito mais nisso, nesse sujeito. Que eu tenho esse poder ou nós vamos fazer a revolução através da educação. Não acredito nele”. (Profa. Acerola)

“Porque eu encontrei esses filósofos da filosofia da diferença e que eles vão falar, o Foucault na microfísica, na micropolítica, que a revolução não se dá só no nível molar de mudar a sociedade, mas frisar no cotidiano. Então eu tô falando, por exemplo, essa ocupação das escolas, ela é um movimento revolucionário, mas é um movimento efêmero que faz parte da micropolítica, mas que tá enganchada numa macro política, então foi esse pensamento que foi me desfazendo, literalmente, assim, de coisas que eu acreditava como verdade, a única verdade, e hoje eu penso que não, que temos N verdades”. (Profa. Acerola)

Assim, podemos perceber, por meio da fala destxs professorxs que, de forma direta ou indireta, Paulo Freire se apresenta como um referencial para sua prática docente. Entretanto, alguns/algumas delxs relataram adotar outras orientações teóricas/paradigmáticas, em parte por desconhecimento da proposta freireana ou por acreditar que estes outros melhor se adequariam às suas escolhas.

6.2 Práxis docente dialógica

Neste tópico, traremos alguns trechos das entrevistas que tratam mais especificamente da vivência concreta da práxis docente dialógica, relatada pelxs professorxs.

6.2.1 Experiências da prática docente

Entendemos que muito da formação da docência se dá na própria prática. Como afirma Freire (2007, p. 81), “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte”. Neste pequeno texto, de caráter

autobiográfico, Freire medita sobre sua formação como educador, relatando a importância das experiências vividas e de sua reflexão sobre elas.

Não nasci, porém, *marcado para ser* um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender. (FREIRE, 2007, p. 89).

Portanto, com esse entendimento, e por ter descoberto, através das entrevistas, que muito da ação dialógica dxs professorxs se deu na própria prática, é que trazemos, aqui, os relatos acerca dessa temática.

A professora Acerola exemplifica uma metodologia sua de trabalho, que aprendeu com uma professora de outra universidade, explicando que sua forma de desenvolver as temáticas estudadas envolve a relação da teoria com a expressão criativa dxs estudantes e ela reconhece que essa é uma prática dialógica:

“Eu não sei qual é o conceito de dialógico que estás usando no trabalho, mas eu concordo, porque eu busco fazer as aulas sempre mesclando muito teoria e espaço pros alunos se expressarem. Principalmente na Filosofia, porque o modo de expressão deles é muito textual e aí eu sempre trago como proposta o que eu chamo de artestagem, a partir de um conceito da professora Sandra Corazza, ela é da educação da Federal do Rio Grande do Sul que ela propõe outras formas de expressão do pensamento... do não pensado, do não dito. Então, em alguns semestres, em algumas disciplinas – ou Filosofia da Arte ou Filosofia e Cinema – no final do semestre eles têm que apresentar uma artestagem. Eles escolhem a forma de expressão, que pode ser um texto ou uma performance... enfim, desde que eles façam a relação com algum conceito que foi trabalhado em sala. Isso tudo é muito conversado durante todo o processo, eles ficam muito desafiados, alguns fazem com a maior facilidade, outros têm muita dificuldade de sair daquele texto, aquela coisa Filosofia pesada, exigente na formatação acadêmica. Então, eles têm dificuldades e eu sempre desafiando”. (Profa. Acerola)

Essa professora afirma, ainda, que parte de vivências da própria prática pedagógica para o estudo do ensino de Filosofia – sua área de atuação – junto às/aos suas/seus estudantes.

“[...] a proposta é tirar da própria Filosofia conceitos para pensar em educação e não tirar da educação para pensar o ensino de Filosofia. É um deslocamento para pensar no ensino de Filosofia a partir da Filosofia, porque a educação nós temos as disciplinas do curso de educação”. (Profa. Acerola)

Ela traz o exemplo do estágio que xs estudantes realizaram nas escolas ocupadas pelxs secundaristas, movimento já descrito anteriormente. Relata que essa foi uma experiência que enriqueceu muito o aprendizado destxs estudantes, como podemos ver abaixo:

“[...] A gente faz oficinas, tem um grupo de estudos e agora, aproveitando a singularidade do momento, temos as escolas ocupadas e o estágio foi feito nas escolas ocupadas. Claro, teve grupos que não quiseram, eu respeitei, não é uma obrigação, eu tô dando uma ideia, mas a grande maioria me apresentou propostas de atividades, não era um plano de aula, e então, participaram de rodas de conversas, de filmes, de oficinas de capoeira, e as escolas, os alunos, solicitaram que a Universidade oferecesse atividades e ficaram muito felizes. Inclusive, sexta-feira vai ser um momento de socialização desses encontros e quem não foi nas escolas vai fazer um estágio tradicional de 50 minutos e apresentar um plano de aula para os seus pares. Tudo isso foi muito conversado”. (Profa. Acerola)

Quando questionamos como percebeu a aceitação dxs estudantes para este trabalho, a professora Acerola relatou:

“Aceitou numa boa [a turma de estudantes] e falamos todos da riqueza que eles muito mais aprenderam do que foram ensinados dessa nova gestão, de como estão se organizando e que a gente sabe que quando terminar a greve isso vai morrer, porque se volta a uma proposta de escola muito disciplinar ainda, e a gente tá meio que preparando como será isso. Certamente, não será a mesma escola, mas também não será a escola que eles construíram na sua utopia”. (Profa. Acerola)

Outra experiência interessante que esta professora compartilhou foi uma espécie de “conquista” para que xs estudantes se interessassem em participar das aulas em um dia ao qual não estavam habituados, como também dar atenção aos seminários apresentados em sala pelxs colegas:

“[...] Como é que eu penso na Filosofia da diferença... então, vamos ter um consenso e um bom senso, e como eu tenho aula na sexta, tem uma cultura de que sexta é dia de sair pra beber, então eles não vinham, aula de capacitação de estágio, não levavam muito a sério. Com a minha vinda e eu organizei, pensei numa continuidade, relações... mas eles perceberam que a coisa era séria. No início, tinha seminário e vinha só o grupo pra apresentar pra mim, aí foi todo um trabalho com eles: “Olha, eu não preciso ouvir o seminário, quem precisa não tá aqui” e foi paulatinamente mudando. As três últimas turmas... nossa... 10, assim... de prestigiar seu colega mesmo a sexta-feira”. (Profa. Acerola)

O professor Manga compartilhou uma metodologia interessante, que se assemelha a um trabalho que já realizei baseado nos estudos e pesquisas sobre histórias de vida e formação (DELORY-MOMBERGER, 2008; JOSSO, 2004; OLINDA, 2011; SOUZA, 2006a; 2006b; CUNHA, 1997). Ele relata que, ao iniciar o semestre com uma nova turma, ele propõe a escrita de uma carta em que pede “como chegou até aqui e o que ele quer fazer”, a partir daí e sempre voltando a isso, ele constrói a sua disciplina, como podemos ver abaixo:

“Mesmo nesse caso dos estudantes das licenciaturas, eu tenho utilizado uma técnica que não tem nada de original, mas que tem resultados muito interessantes. Começa o trabalho com uma carta. Eu peço que eles digam ‘como chegou até aqui e o que ele quer fazer’. E procuro manter esse clima de diálogo a partir dessa carta. Criar situação pra ele dizer como está”. (Prof. Manga)

“Isso me fez, então, elaborar uma pergunta que os meninos já brincam comigo nessa coisa. Muitas vezes, quando eles vão avançando e boa parte deles hoje está na universidade, eu falo ‘Estamos andando juntos?’, que é um mote que termina me marcando muito. Ao longo de todo o percurso, estamos caminhando juntos e que essa caminhada é no sentido do conhecimento”. (Prof. Manga)

Outro aspecto que esse professor observa é a necessidade de enxergar as necessidades individuais dxs estudantes. Ele também destaca a relevância e a contribuição que as tecnologias podem trazer para os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, o professor Manga dá um destaque ao uso do trabalho com imagens, que possibilita a compreensão dos temas e dos conteúdos abarcando ferramentas cognitivas para além da leitura e da escrita. Vejamos os trechos:

“[...] A gente tem que criar um monte de estratégias alternativas pra poder dar uma atenção mais focada pra aqueles que precisam dela e poder ver como transformar nessa experiência significativa naqueles que são muito mais rápidos. Felizmente, tem essas tecnologias, então a pessoa pode avançar muito a partir de pouquíssimo tempo de trabalho, fazendo muito essa utilização. E aí, ajudar a compreender também quais são os limites institucionais. Infelizmente, a Universidade aprovou essa coisa da gente ter um tempo pra essas atividades virtuais, até 20% do tempo de uma disciplina toda. É interessante, porque tem gente que pode avançar muito rápido. (Prof. Manga)

[...] Eu olho pra essa coisa das aulas, deixa eu te mostrar uma coisa bem aqui... [mostra algumas imagens na tela do computador]. A gente tava olhando pra alguma dessas coisas, isso é muito... como é que eu procuro

chegar pra esse pessoal, trabalhar com imagens que chamam a atenção deles, dessas coisas que a gente faz e tem o poder enorme de mobilizar a inteligência. E uma dessas coisas... quero só te mostrar aqui... tá bem aqui... experiência significativa... Veja, às vezes, você mostra numa imagem... diz pra mim muito mais do que eu poderia discursar. Eles olham pra isso e eu fico olhando pra eles, até que eles começam rir, quer dizer, compreenderam... No começo é 'Pô!', mas tem um peixe e sabe fazer uma coisa diferente. E o outro pergunta pra ele 'Que água é essa que você tá falando?' Olha, tem gente que só falta chorar quando compreende isso. (Prof. Manga)

A professora Acerola narra que foi na sua experiência docente nas séries do Ensino Fundamental que ela pôde ir maturando as questões que a levaram a trabalhar de forma dialógica, especialmente pela demanda da afetividade presente nesse período escolar.

"Eu comecei dar aula muito cedo porque eu fiz Biologia e depois passei pra Ciências Sociais. A Biologia foi licenciatura em ciências na época. Aí eu comecei a dar aula muito cedo pra pagar a PUC, então eu trabalhava numa escola de freiras e nessa escola dava aulas de ciências pra 5ª série, com 19 anos e comecei a dar aula. Era muito imatura, eu tinha um pensamento que havia uma sequencia linear das coisas e tal... e que no decorrer eu fui quebrando com isso, porque eu comecei a trabalhar com professor de artes, com professor de língua portuguesa e fui quebrando essa linearidade. Na 5ª série: 'Terminou a folha, o que eu faço?', 'Querido, vira a folha', 'É a lápis ou caneta?', então, é muito afeto... muito afeto... se eles gostam, nessa faixa etária, do professor, automaticamente eles vão gostar da disciplina e ciências já é uma coisa que aguça toda a curiosidade: a terra, o ar, a água, laboratório... Eu nunca tive problemas de conversar na aula, de domínio de classe porque eram assuntos interessantes, aí eu trabalhava com reportagens... [...]". (Profa. Acerola)

Por fim, apresentamos um relato do professor Manga que demonstra uma postura extremamente dialógica e crítica ao trabalhar com seus estudantes questões que se relacionam ao preconceito, como podemos ler nos trechos abaixo:

"Nesse semestre eu tô dando a disciplina de didática pra futuros professores de Educação Musical. Isso aqui a gente precisa discutir, coisas, por exemplo, como Funk. Os meninos... 'Não, mas aquelas letras não pode', eu falei 'Olha, a gente vai ter que repensar isso aí'. De fato, tem uns Funks que são mesmo detestáveis, mas eu não posso ignorar o gênero Funk porque tem uma peça ruim. (Prof. Manga)

Compreender esses dois pontos de vista e aí como é que você, a partir de estabelecer um diálogo entre esse professor de música, as músicas e a comunidade... tem outras coisas também... e educar a sensibilidade que é uma coisa precisa, o que a gente pode fazer com essas músicas. Esse

uso que eu faço com imagens é porque é mais silenciosa, mas eu poderia fazer isso tudo com música. Talvez o resultado fosse parecido. (Prof. Manga)

Percebemos, aqui, que este professor valoriza a alteridade e estimula xs estudantes a atentarem para a sensibilidade ao trabalhar com as classes populares, não impondo um saber ou um gosto que se apresenta como superior aos daquelas pessoas.

Assim, encerramos este pequeno tópico, registrando essas experiências exitosas realizadas na práxis cotidiana dxs professorxs entrevistadxs.

6.2.2 Possibilidades e desafios da práxis docente dialógica

Um ponto importante que foi levantado nas entrevistas foram as vantagens e dificuldades, na visão destxs professorxs, da prática docente dialógica nos cursos de licenciatura em que atuam. Reconhecemos que, como qualquer instância da vida humana, essa proposta também carrega limites a serem superados, como, por outro lado, possibilidades de enriquecer os processos de ensino e aprendizagem.

Por isso, solicitamos às/aos professores que falassem sobre como elxs entendem essas vantagens e desafios.

As vantagens listadas por essxs professorxs se referiram à conquista de um respeito autêntico à/ao professorx, porque é conquistado e não imposto, como vemos na fala do professor Caju abaixo:

“Eu acho que a gente ganha um tipo de respeito que é mais baseado nessa confiança que o aluno cria do que algum tipo de temor, eu acho que alguns professores, não sei se aqui algum aluno teria problema com algum professor, mas, em alguns casos, a gente sabe que alguns professores acabam inspirando algum medo no aluno, os alunos podem até dar algum tipo de resposta, mas isso não seria a resposta que eu consideraria mais positiva, porque me parece que isso acaba limitando algumas potencialidades do aluno. Então, eu acho que a melhor forma de obter o respeito do aluno é mostrando que você tá interessado em que ele aprenda, que você considera as opiniões dele, você respeita as opiniões dele. Então, quando você respeita as opiniões não só do aluno, mas de qualquer pessoa, eu acho que você recebe isso de volta. Essa é a melhor qualidade do respeito que você pode receber, um respeito que é ganho através dessa inspiração. E pra desvantagem eu não saberia nem dizer”.
(Prof. Caju)

Da mesma forma, o professor Manga destaca essa questão do respeito à autoridade docente, visto que, neste caso, ela se difere de um autoritarismo imposto, pois se baseia na alegria e na horizontalidade.

“[...] e até refazer uma relação positiva onde ficam claras as questões de que eu posso ter autoridade pedagógica sem ter autoritarismo, sem ter carrancismo as coisas podem ser muito agradáveis. E a sala de aula... eu vejo no humor, na qualidade do humor, o bom humor como manifestação de inteligência preciosa”. (Prof. Manga)

Mais à frente, o professor Manga faz alusão à leveza que a educação dialógica traz às relações entre professorxs e estudantes e, ainda, que, para ele, “a didática é construir com o outro” (Prof. Manga).

Além disso, o professor Manga considera que através da práxis alicerçada na dialogicidade, o(a) professorx pode considerar a individualidade de cada estudante, o que qualifica o seu trabalho e contribui para que cada umx avance em relação ao seu próprio conhecimento e à sua capacidade singular.

“Veja, se eu trabalhar muito o grupo como um todo, em consideração ao grupo é ótimo, do ponto de vista de quantidade do meu trabalho, mas eu cometo um monte de erros complicados pela diferença das pessoas. Olhar pra cada um me permite então... me toma mais tempo, mas me permite ver que, às vezes, o cara cresceu 100%, mas em relação ao grupo não foi assim e essas são as questões que eu não tenho resposta pra dar. E termina assim, eu refletindo, no final do semestre, eu tenho que considerar com muito cuidado o crescimento do grupo pra um lado, eu tenho um contrato de trabalho que me diz que eu vou cuidar da turma e ver cada um por outro. Por um lado, o reconhecimento de que essa coisa séria pra valer tem e pode ser leve, pode ser bem humorada. Segundo, a gratificação de poder acompanhar os lentos, por exemplo, poder liberar os rápidos, compreender numa dessas salas qualquer que vai acontecer aprendizado, com o professor, com outro professor, a despeito do professor, vai acontecer”! (Prof. Manga)

A professora Tamarindo diz que há uma dificuldade inicial, mas que, com o tempo e a familiaridade com as situações dialógicas, xs estudantes passam a se portar com autonomia e a ampliar sua participação.

“[...] por outro lado, quando as coisas passam a funcionar, você vê eles com muito mais autonomia. Eu acho que é isso mesmo, autonomia que eles vão ganhando pra criar, pra se colocar, pra ter voz. No início do semestre, falam baixinho e no final já sai todo mundo sabendo que tem

liberdade de falar e que se não for uma proposta que seja aceita por todos, vai ter um que vai ser respeitado, que vai ser ouvido, mas que não vai ser acatado e vai ser explicado a ele porque não foi, mas eu acho que a questão da autonomia... e a possibilidade também dos olhares, de cada um ter o seu olhar, o seu viés de entender como perspectiva". (Profa. Tamarindo)

Já a professora Acerola chama a atenção para uma questão importante, que poderíamos dizer se tratar de o(a) professorx sair da sua "zona de conforto" e, também, enxergar que "a universidade" é feita por cada uma e cada um e que, se as posturas docentes forem mais dialógicas, é possível que as propostas político metodológicas também o sejam. Vejamos seu relato abaixo:

"Eu acho que a Universidade somos nós e a gente se queixa que a Universidade exige isso e exige aquilo, mas somos nós que exigimos, então, a gente tem que começar a abrir brechas pra quebrar com essas metodologias que são muito homogeneizantes, carcerárias e que o menos se faz na Universidade, em minha opinião, é criar. Simplesmente se repete o que autores já falaram e, ainda, pra sustentar o seu argumento, a sua tese, tem que citá-los a todo momento, como se tu, um mortal, não tem o direito de criar algo novo a partir do pensamento e do encontro de pensamentos". (Profa. Acerola)

Esta professora afirma, categoricamente – e repete – que há inúmeras vantagens na docência dialógica:

"Vantagens, todas. Eu acho que eu não conseguiria ser diferente". (Profa. Acerola)

"Muitas [vantagens]. Nem cabe nesse mundo outra forma. Tá completamente anatômico". (Profa. Acerola)

Aliás, essa professora chama a atenção para certo "poder" que a dialogicidade confere às/aos professorxs, visto que a proximidade na relação com xs estudantes faz com que estxs lhes revelem muitas informações.

"Por outro lado, eu fico detentora de muitas informações, então, eu fico detentora de um poder muito grande, porque eu tenho informações que as pessoas acham que eu não tenho. Eu até conversei isso com o coordenador do núcleo, eu disse: 'Olha, são situações éticas e que isso dá um poder certamente'. Às vezes, eu tenho reunião do colegiado e eu fico olhando pra aquelas pessoas: 'Nossa, é só discurso!' e eu não poder falar nada (risos). (Profa. Acerola)

A professora Seriguella aponta como vantagens a fluidez das aulas e a compreensão dos estudantes em relação aos seus limites – no caso, o problema com a voz. Além disso, o diálogo possibilita que o planejamento das atividades seja realizado em parceria, como podemos identificar no trecho a seguir:

“A vantagem, acho que a gente... as aulas fluem muito bem! Então, assim, eu chego na sala de aula, primeiro dia: ‘Eu tenho um problema de voz, eu não vou gritar com vocês, vocês estão aqui porque vocês querem’ e eles... quando eu chego, você pensa que ‘Pessoal, cheguei’, e pronto, todo mundo senta. Eu acho que é respeito. Eu acho isso interessante, a aula flui perfeitamente e, às vezes, eu viajo pra aula de campo ou participar de algum evento, ou evento ou banca ou qualquer coisa, às vezes, eu preciso faltar... a gente conversa, ‘Como é que a gente faz?’, a gente replaneja com eles: ‘Ah, mas nessa data não pode’, tá bom! Eu acho isso muito bom, flui bem [...]”. (Profa. Seriguella)

Ainda de acordo com a professora Seriguella, essa relação favorece que os estudantes a procurem quando encontram dificuldades e explica que ela, como trabalha mais de um semestre com a mesma turma, procura dar uma sequência ao que foi estudado anteriormente, o que proporciona a melhoria e o enriquecimento do aprendizado.

“Muito. Sempre tão procurando: ‘E vocês já viram isso’ e ‘não sei o que...’ e ‘no semestre passado’, porque como uma disciplina puxa um pouquinho da outra... ‘Eu não acredito! Você não lembra? Eu não acredito! Vou mostrar’, aí como eu tenho os slides: ‘Alguém lembra disso aqui?’ ‘Ah, é mesmo!’. Eu acho que só tem vantagens mesmo. [...] Mas eu acho que só tem vantagem”. (Profa. Seriguella)

“[...] eu acho que só tem vantagens tanto pra eles quanto pra mim. [...] Enriquecendo muito”. (Profa. Seriguella)

Uma vantagem relatada pelo professor Murici é que o diálogo horizontal com os estudantes lhe possibilita ampliar o olhar sobre algumas questões, tanto dele como daqueles, inclusive sobre alguns conteúdos, teorias, ou seja, o aprendizado que se dá a partir da contribuição mútua.

“É algo que me deixa muito feliz em sala de aula é quando existem alguns feedbacks dos alunos. Por exemplo, ‘Poxa, eu nunca tinha pesado dessa forma!’ ou ‘Poxa, eu não sabia que essa questão tinha esses elementos fundamentais’, então, nesse movimento de troca de argumentos, troca de conhecimento, quando eu vejo que há esse salto, essa saída de um patamar de conhecimento pra outro patamar de conhecimento, que eu acho que também é o papel do professor, isso me deixa muito contente. E

acontece com uma certa frequência de eu receber os feedbacks nesse sentido. Eu acho que esse movimento me deixa muito contente". (Prof. Murici)

Este professor afirma que o trabalho dialógico é mais fácil com as turmas que já estão mais avançadas no andamento do curso e que são da área de Ciências humanas.

"Quando eu pego turmas de 6º, 7º semestres, e que a maioria dos alunos que compõem a turma é de curso das humanas, parece que há uma facilidade maior de se condicionar. Eu não sei ainda o que há nesse fenômeno aí". (Prof. Murici)

Em nosso entendimento, é provável que esse "fenômeno", como ele chama, aconteça devido a uma familiaridade destes estudantes com essa prática, em comparação com os das Ciências exatas e com os que estão iniciando o curso. Em outro momento de sua entrevista, ele mesmo confirma essa hipótese, como pode-se ver abaixo:

"Geralmente, quando eu pego turmas iniciais na Universidade, primeiro ou segundo semestre, e de alguns cursos das exatas, parece que a prática é um pouco da prática da não dialogicidade, parece, eu não sei se é verdadeira, mas, pelo relato deles, me parece que caminha muito mais pra uma prática unilateral de conhecimento. Eu sinto que eles se surpreendem ou, pelo menos, não se sentem muito mobilizados a entrar nesse processo. Às vezes, precisa de um tempo pra que eles se sintam à vontade pra se colocar em sala de aula. [...] Há um bom estranhamento inicial. [...] Principalmente nas turmas iniciais". (Prof. Murici)

Trazemos um relato da professora Tamarindo que ajuda a compreender esse "fenômeno", já tratando de uma dificuldade da educação dialógica:

"Dificuldade... a dificuldade maior que eu sinto é fato de que os estudantes, muitas vezes, vêm de uma dialógica que é outra. Quando eles chegam... eu tô falando porque o meu lugar agora é aqui na graduação, mas eu também já dei aula no Ensino Médio, também já dei aula no Ensino Fundamental, e sempre procurei me conduzir dessa mesma maneira. Lógico que as experiências vão mudando e você vai também amadurecendo um pouco mais, e no início eu tinha muita dificuldade em lidar com essa dualidade. Ou deixa que as coisas fiquem muito frouxas ou é muita ordem... como mediar isso? Como estruturar pra que dentro de um processo de ensino e aprendizagem, um processo de construção de saber, que exista tanto alguma forma de estrutura quanto existe espontaneidade também... exista liberdade. Eu acho que umas das dificuldades eram essas e eu consegui equilibrar e a outra dificuldade é

essa que muitas vezes os estudantes chegam já munidos de uma outra lógica, fica difícil você fazê-los entender como funciona, mas depois que eles compreendem... [...]. (Profa. Tamarindo)

Outro aspecto relatado foi a expectativa dxs estudantes em relação à postura dx professor, talvez por entenderem que estx deve se comportar de determinadas maneiras, possivelmente, pela experiência hegemônica que tiveram com professores tradicionais. Vejamos algumas falas dxs professorxs entrevistadxs que se associam a esse entendimento:

“Talvez alguns alunos, eu acho que eu tenho alguns alunos que gostariam que eu fosse talvez mais um estilo mais tradicional. Eu acho que alguns alunos acabam gostando disso porque, sei nem se gostam, eu acho que é mais uma questão de costume, pois você se acostuma com um certo modelo de professor. Aquele professor que dá as respostas, que enche o quadro de matéria, não sei, eu acho que pode ser que alguns alunos sintam falta disso em mim. [...] Eu acho que são poucos [...].” (Prof. Caju)

“É. O pessoal acha que... há uma expectativa de rigidez, rigor, que é confundido com seriedade. É uma coisa parecida com o que a gente tem nas relações entre o sério e o riso. O riso tá associado ao mercado, à feira, coisa pouco séria, e o sério, a carranca está associada às coisas que são valorosas e não tem nada disso. Você pode ter uma situação de aprendizado muito significativa e com humor da melhor qualidade. Esse é primeiro limite, que o resultado é criar uma certa confusão nessas relações [...].” (Prof. Manga)

Apareceram, ainda, relatos de desvantagens relacionados às posturas passivas dxs estudantes, como podemos ver no relato da professora Acerola, além de que algumas/alguns estudantes “relaxam” um pouco, ou seja, se aproveitam da flexibilidade dx professorx para não cumprir com suas tarefas, como exemplifica a professora Seriguela.

“[...] mas, às vezes, têm alguns alunos que também extrapolam. Às vezes, eu faço a segunda chamada: ‘Ah, mas eu não marquei, eu não pude vir’, ‘Porque você não avisou?’, essas coisas, ele também relaxam um pouquinho. Acho que seria uma desvantagem, mas de um modo geral, eu acho... [...]. É a minoria. Pouco, muito pouco. [...] A desvantagem é que, às vezes, alguns relaxam um pouco”. (Profa. Seriguela)

“[...] Porque foi assim, foi uma resistência no início: ‘Professora a gente tá aqui pra ensinar a dar aula, pra aprender a dar aula e a senhora tá só falando da Filosofia da diferença’, aí eu disse: ‘Não, vocês vão entender o porquê. Já faz quatro anos que eu estou na Universidade e eu fui também

aprendendo'. Deixar bem claro qual é a proposta das disciplinas, eles já estão mais acostumados. (Profa. Acerola)

"[...] É um exercício bastante desafiador, também pra eles, porque muitos querem receitas: 'Como é, professora, que eu vou dar uma aula?' 'Se tu tá esperando isso, vai fazer disciplina lá na educação, aqui tu vai pensar, a gente vai tratar os conceitos como bússolas norteadoras de uma aula'". (Profa. Acerola)

Só lamentamos o entendimento equivocado da professora Acerola de que, "na educação" não se pensa. Sim, professora, aqui nós pensamos – e muito! Infelizmente, esse é um entendimento difundido em muitos professorxs e estudantes dos mais diversos cursos na UFC (talvez o seja também em outras universidades). Eu mesma já passei por situações constrangedoras de ouvir "piadas" de colegas de outras profissões e de outros cursos afirmando que o curso de Pedagogia só ensina a "recortar figurinhas", ou que o trabalho dx pedagogo se restringe a "colocar as crianças para brincar de massinha e desenhar", como se esta profissão fosse direcionada apenas ao aprendizado de técnicas sem nenhuma reflexão. Pelo contrário, o curso de Pedagogia é um curso bastante amplo e complexo, onde se estuda Sociologia, História, Filosofia, Psicologia... Além disso, o pensamento crítico está presente nestes cursos e, por isso mesmo, defendemos fortemente a presença e o estudo da abordagem freireana, visto que ela nos instiga a "pensar", ou seja, a superar a visão ingênua em direção à visão crítica.

Por outro lado, a professora acima também informa que xs estudantes a comparam com outrxs docentes do curso, e fazem reclamações sobre xs mesmxs para ela, o que a coloca em uma situação delicada.

"[...] Dificuldades, eu acho que é muito mais com alguns colegas professores. Porque os alunos, querendo ou não, comparam e como é capacitação do ensino, infelizmente, chega pra mim muitas queixas dos alunos em relação às aulas dos outros professores. É uma situação complicada eticamente, porque são meus colegas e eu peço pra eles não citarem nomes, mas que eles não querem se espelhar nessas pessoas que sentam com o livro e ficam lendo o tempo todo e que têm uma voz baixa e que dá sono, porque eles trabalham o dia inteiro e o curso é a noite... e aí são algumas dificuldades". (Profa. Acerola)

O professor Manga se queixa do tamanho grande das turmas, o que dificulta as práticas dialógicas e, depois, chama a atenção para uma compreensão equivocada, por parte dxs estudantes, de que a dialogicidade é uma abordagem

frágil. Isso nos lembrou os relatos que já ouvimos de algumas/alguns estudantes da UFC, em situações de conversas informais, ao se referirem a professorxs que dialogam em sala de aula de um modo pejorativo, afirmando “aqueix só conversa, só enrola”. Vejamos as falas do professor Manga:

“[...] Muitas vezes eu só reclamo do tamanho dessas turmas. Tem vezes que é sessenta, até sessenta e cinco pessoas por sala, aí fica meio complicado de você... é porque falta de tempo material mesmo”. (Prof. Manga)

“A dificuldade inicial é que, no início, muitos imaginam que a dialogicidade é uma fragilidade”. (Prof. Manga)

“[...] essa talvez seja a principal dificuldade: compreender que pode ser bem humorada, que pode ser leve, que pode ser tudo e sincera. Ser da maior seriedade e compreender que você pode ser o cara mais carrancudo e não ter nada dentro, pode ser só uma cara feia mesmo, sem nada”. (Prof. Manga)

Encerramos com a fala do professor Murici, que confessa que, para ele, a prática dialógica lhe exige o exercício da paciência, diante de ideias dxs estudantes que divergem das suas ou que, na concepção dele, ainda são iniciais, ou seja, que precisam ser mais bem elaboradas.

“Uma dificuldade é o exercício da paciência, isso aí pra mim é uma dificuldade, porque, às vezes, você encontra turmas de estudantes que é nas ideias iniciais, aquelas ideias primeiras que eles estão trazendo, já revelam uma certa apreensão mais concreta, mais interessante sobre a realidade. Mas, às vezes, você encontra pessoas que ou tem uma apreensão muito pequena do que seja essa realidade ou são ideias completamente contrárias àquelas que você aprendeu. E essa não imposição da minha ideia sobre a ideia do outro faz com que eu tenha que exercitar um pouco esse movimento de argumentação, da paciência e tal, pra que não haja dentro de sala de aula essa imposição: ‘Não, o que vale é a minha ideia e não a sua’. É muito difícil, acredito que seja pra qualquer professor. Você estar em sala de aula e alguém tem uma posição teórica completamente diferente da sua e você tem que buscar a conjunção dessas ideias, eu acho que essa é uma dificuldade”. (Prof. Murici)

Diante dos exemplos que trouxemos, podemos afirmar que xs professorxs entrevistadxs apontaram vantagens e desvantagens da forma dialógica de exercer a docência, destacando a proeminência das vantagens e que as dificuldades, na verdade, se apresentam mais como limites a serem superados.

6.3 Uma entrevista singular

Houve uma das entrevistas que foi muito peculiar, apresentando-se bastante diferente das demais. Inclusive, ao realizar a análise da mesma, foi difícil fazê-lo conforme as categorias definidas para as outras. Por essa razão, optamos por trazê-la em separado neste tópico.

Trata-se da entrevista realizada com um professor que atua em uma área das ciências exatas. Esclarecemos que este professor teve poucas indicações. No entanto, conforme afirmamos anteriormente, pretendíamos que a pesquisa contemplasse as várias áreas de conhecimento em que a UFC oferece licenciaturas e poucos professorxs desta área foram indicados.

Com essa justificativa, daremos continuidade, passando a tratar da entrevista mencionada. A mesma já iniciou com um estranhamento, por parte do professor, da sua indicação como dialógico. Realmente, após a análise, poderíamos afirmar que não se trata deste tipo de professor. Inclusive, a própria entrevista, no começo, foi difícil de fluir, diferentemente das demais, e exigiu um "jogo-de-cintura" metodológico, por parte da pesquisadora, para dar continuidade à mesma. Além do mais, como já esclarecemos, dxs professorxs que contatamos para colaborar com a pesquisa, pouquíssimos se dispuseram a ser entrevistadxs. Assim, procuramos aproveitar ao máximo as oportunidades que tivemos.

O trecho abaixo deixa claro este estranhamento a que nos referimos:

*“[...] por mais que os alunos possam ter referido a mim usando algum tipo desse método ou me enquadrando nisso daí, eu não sei até onde eu me enquadraria, porque ainda assim nós estamos bem pautados em **métodos bem rígidos**, então, [...] dialógico, pra mim, o que seria, até onde eu posso interpretar isso... Então, veja, sinceramente, eu não saberia te responder se... Porque até talvez os próprios alunos lá, ao me indicarem, podem ter também tomado uma interpretação não tão completa sobre os conceitos, metodologias e etc.”. (Prof. Carambola. Grifos nossos.)*

Após o estranhamento inicial, o professor Carambola pediu que esclarecêssemos do que se trata o termo dialógico que estávamos usando, já que ele não era familiarizado com esse termo. E assim o fizemos. Procuramos elucidar

do que se trata a educação dialógica, passando um pouco por cada um de seus fundamentos.

Após esta explanação sobre os fundamentos da educação dialógica freireana, o professor Carambola assumiu que “inconscientemente” é possível que ele contemple alguns desses aspectos. Ele confirma que não conhece essas abordagens, esses conceitos e diz que “pratica” alguns desses, mas que isso se dá a uma proximidade da faixa etária sua e dxs estudantes, o que favorece o diálogo, devido a uma “linguagem parecida”: “[...] *Uma geração muito próxima, eu tenho 32 e tô dando aula pra aluno de 25, então, acho que isso daí talvez... [...]*”.

Dando sequência, o professor Carambola afirmou que essa proximidade da sua idade e a dxs estudantes favorece uma “*relação mais honesta e mais equilibrada, horizontal, como você diz, com certeza, isso é natural. Isso é uma coisa que surge natural, sem me preparar, sem ter base teórica pra isso*”. Contudo, na continuidade, ao tratar sobre o pensar crítico, ele discorreu sobre a impossibilidade de se trabalhar dessa forma dialógica em cursos como os da área em que atua. Observamos alguns trechos de sua entrevista:

“Críticidade é uma coisa complicada, e eu sempre entro nessas discussões quando a gente tá falando de matemática e física, mas mais matemática mesmo e tentando adaptar essas metodologias novas de ensino e etc. A gente... isso pra mim ainda não é claro, por exemplo, como trabalhar essa questão da críticidade nos estudos técnicos? Pra isso, não é ainda cristalino, eu não acredito que nós possamos... pelo menos que eu faça isso em sala de aula, acho muito difícil. Até porque eu costumo usar sempre um exemplo, a nossa base, os nossos axiomas, ou seja, a base de conhecimento que eu uso aqui e tento passar é uma base de 300 anos, é a mesma coisa, do mesmo jeito. O igual é o mesmo igual usado há 300 anos atrás. O entendimento lógico é a mesma coisa, a linguagem lógica é a mesma”. (Prof. Carambola)

Com isso, fomos procurando fazer uma reflexão junto a este professor, questionando a necessidade de atenção a alguns princípios pedagógicos, já que trabalha em cursos de licenciatura, que está, em tese, formando professorxs para atuar na educação, nas escolas. Entretanto, o professor deixou claro que não valoriza estes saberes pedagógicos. Ele justifica, afirmando que dá aula para turmas dos primeiros semestres do curso, onde se encontram as disciplinas com os fundamentos teóricos da ciência, e que xs estudantes terão oportunidade de lidar com os conhecimentos didáticos e pedagógicos mais adiante no curso. Contudo,

fomos esclarecendo que os princípios da práxis freireana podem estar presentes na relação educadorx-educandxs em qualquer área e nível de ensino. Ele confirma sua posição de que o conhecimento de sua área é muito rígido, afirmando que não há espaço para o pensar crítico:

”Então, nós temos aqui, são tudo livros de física básica, tá vendo? Basicamente são esses tipos de livros. Física básica, fundamental, são esses termos, acaba sendo isso que a gente acaba, no começo, sendo obrigado e tendo que passar. Isso aqui é mais do que eles vão depois utilizar e transmitir pra um Ensino Médio, de fato, é mais. É um conteúdo mais abrangente, são ferramentas matemáticas mais avançadas que nós usamos aqui e que depois não vai ser usado no Ensino Médio. Isso é uma coisa que o seguinte, na licenciatura, informalmente, não tá escrito em lugar nenhum, mas, informalmente, a gente acaba vendo uma tendência, uma corrente, que prega que o ensino dos aspectos fundamentais deveria ser um pouco mais vasto, não deveria abordar tanta coisa, porque no dia a dia do professor do Ensino Médio ele não vai usar tudo”. (Prof. Carambola)

Também, como podemos perceber no trecho acima, o professor Carambola afirma que trata xs estudantes da licenciatura da mesma forma com xs do bacharelado. De certa forma, compreendemos sua posição, pois há, em geral, certa “disputa” nas faculdades que oferecem os dois cursos, tratando o bacharelado como um curso superior à licenciatura, o que, de certa forma, também denota a desvalorização que se dá à profissão docente. Entretanto, pudemos inferir que, para o professor Carambola, essa não-diferenciação se dá mais por uma supervalorização do aprendizado das teorias e dos conteúdos, em detrimento da compreensão da importância dos conhecimentos pedagógicos.

Na continuidade, ele afirma que, apesar de o foco das licenciaturas ser a formação para o magistério, na sua percepção, o que acontece é que muitxs estudantes buscam outros caminhos:

“[...] apesar de que, o termo licenciatura, associado a ele, nós tenhamos essa interpretação, mas eu não posso interpretar assim, porque nós temos um monte de gente indo pra pós-graduação. Eu tenho um monte de estudante de licenciatura que vão prestar concurso pra outros, nada a ver com licenciatura. Eu tenho um monte que entra que não é pra dar aula, tá se preparando pro vestibular, nós temos uma situação bem mais complexa aqui nas exatas”. (Prof. Carambola)

Isso demonstra, em nosso entendimento, certa distorção, por parte deste professor, visto que, inclusive, a maioria dxs estudantes que vai para a pós-

graduação, como ele ressalta, irá se tornar professorx na universidade ou em outras instituições de ensino superior.

Em certo momento de sua entrevista, o professor Carambola questiona a necessidade do papel do professor, ao afirmar, categoricamente, que “é possível substituir o professor”, tendo essa compreensão baseado na sua própria experiência de formação, como podemos ver abaixo:

“[...] a minha experiência com professores na graduação não foi boa... No doutorado sim, no doutorado, tive bons professores, na graduação não. [...] Eu estudava muito por conta [...] considerando até a minha história, eu vejo até como substituir um professor em alguns aspectos. Eu tava falando isso na questão dos cursos virtuais, que hoje, se eu falo inglês, se eu ouço inglês, se eu entendo inglês, tem cursos na internet em inglês, talvez melhores do que eu dou aqui na UFC. Tem professores muito mais renomados e mais experientes. Na área de matemática básica, então, até onde, o papel do professor nessas áreas básicas, até onde ele é insubstituível?”. (Prof. Carambola)

Assim, ele traz um exemplo, relatando o caso de um estudante seu que nunca falou em sala de aula, mas que foi aprovado, por isso, ele considera seu objetivo alcançado, pois tirou boas notas e isso demonstra que aprendeu o conteúdo. Questionamos se esse tipo de situação não o incomodava, e ele afirmou que, quando acontece, até tenta instigar o(a) estudante a participar, mas não insiste. Como ele exemplifica:

“[...] se o aluno fala ‘Eu não vou prestar atenção em você, eu tô aqui pra prestar o ITA’, eu falo ‘Tudo bem, você tem o direito’. Eles me pedem ajuda pra resolver exercício do ITA, esse é o tipo de papel também que a gente tem que acabar cumprindo”. (Prof. Carambola)

Apesar disso, ao ser questionado se a maioria dxs estudantes é mais participativa nas aulas, ele respondeu: “A maioria acredita que o professor é um elemento importante no aprendizado”.

Portanto, diante desses esclarecimentos, arriscamo-nos a afirmar que este não é um professor dialógico, pelo contrário, demonstrou ser um professor tradicional, conteudista, que valoriza a teoria e os conteúdos em detrimento dos saberes pedagógicos, tanto na sua prática, como na relação com xs estudantes.

“Obviamente, não se aplica aí o caso de... não se aplica, por exemplo, adquirir criticidade, pensamento crítico, não é aí, não é a função dessa disciplina, só que ela acaba, pega a ferramenta dele sozinho, sem trocar

uma palavra comigo, talvez só lendo o livro ou vendo vídeo no You Tube e o meu papel pra esse aluno foi só de aplicar prova". (Prof. Carambola)

Assim, ficou claro que sua (pouquíssima) indicação certamente se deu pela proximidade da idade com xs estudantes, o que gera uma linguagem parecida, como ele mesmo afirmou, ou, pior, porque essxs estudantes encontraram professores mais tradicionais do que ele.

Encerramos este tópico com as palavras de Freire (2007, p. 87):

Faz parte da importância dos conteúdos a qualidade crítico-epistemológica da posição do educando em face deles. Em outras palavras: por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados à sua prática. Ensinar conteúdos, por isso, é algo mais sério e complexo do que fazer discursos sobre seu perfil.

Com essa citação de Freire, gostaríamos de registrar a mensagem para este professor e para outrxs que pensam como ele: os conteúdos não são nada em si e por si sós. Eles só fazem sentido se forem compreendidos – não apenas repetidos – pelxs estudantes e se fizerem sentido para a vida, para a profissão, para a atuação destes.

No capítulo seguinte, traremos as considerações finais na conclusão desta pesquisa.

7 CONCLUSÃO

“Ando devagar, porque já tive pressa e levo esse sorriso, porque já chorei demais”.
(Renato Teixeira e Almir Sater)

É com muita alegria e esperança que chegamos ao encerramento da escrita deste trabalho. Certamente, foi uma jornada cheia de maravilhosos aprendizados, encontros, diálogos. Pude dialogar com Paulo Freire, com outrxs autorxs, com xs estudantes e professorxs que se disponibilizaram a contribuir como interlocutorxs desta pesquisa. Certamente, cresci muito com essa troca. Pude dialogar com meus orientadorxs, com colegas de profissão e da pós-graduação. De cada uma e de cada um algo valioso ficou.

Por isso, registro a minha gratidão pela possibilidade proporcionada de realizar esta pesquisa, de escrever este trabalho.

Reconheço, contudo, que há alguns limites nele, que algumas coisas poderiam ter sido mais e melhores. Mas tenho a clareza da dedicação e do rigor com o qual o escrevi e da contribuição que ele pode dar ao campo da educação, nomeadamente nos campos da formação e da práxis docente.

Portanto, retomando brevemente, relembramos que este estudo se apresentou como uma pesquisa que teve como objetivo principal procurar entender como acontece a Educação Dialógica Freireana nos cursos de licenciatura da UFC. A motivação inicial para esta pesquisa se deu pela compreensão da relevância da abordagem educativa freireana para a práxis docente e na formação de educadorxs.

Além disso, este trabalho, de certo modo, foi um avanço da pesquisa realizada durante meu curso de Mestrado, onde investigamos a referida práxis na compreensão de estudantes do curso de Pedagogia da mesma Universidade.

Os objetivos específicos para a pesquisa que apresentei no presente trabalho foram os seguintes: analisar os programas pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFC, buscando identificar referências à Educação Dialógica Freireana; conhecer o que xs estudantes destes cursos consideram da Educação Dialógica Freireana e se a identificam em sua experiência de formação; conhecer, sob a leitura de professorxs indicadxs como dialógicxs, os limites e potencialidades da proposta freireana, bem como os fatores que contribuíram e motivaram a construção de sua práxis docente dialógica.

Para tanto, efetivou-se uma pesquisa qualitativa, com os seguintes instrumentos de coleta de informações: a análise documental dos programas pedagógicos dos cursos de licenciatura oferecidos pela UFC e apreciação das ementas e programas das 'disciplinas pedagógicas'; aplicação de questionários abertos, com estudantes dos referidos cursos, na fase exploratória da pesquisa, através dos quais pudemos identificar xs professores que estxs consideram dialógicxs; e entrevistas semiestruturadas, com inspiração nas entrevistas-narrativas, com xs professorxs indicadxs. Realizamos, também, uma revisão de literatura com autorxs, pesquisadorxs e estudiosxs que abordam os nossos temas geradores.

Consideramos que os objetivos foram alcançados, embora tenhamos ainda o ensejo de dar continuidade a essa análise e divulgar alguns outros resultados através de outros escritos e publicações.

Em relação aos documentos analisados, esclarecemos que se encontraram poucas referências às obras freireanas e com a proposta educativa de Paulo Freire. Os resultados assinalaram a existência de uma dialogicidade nas licenciaturas da UFC, entretanto, esta acontece, em maior parte, de forma intuitiva. Pudemos perceber que algumas/alguns dxs professorxs entrevistadxs afirmou conhecer, de algum modo, a proposta pedagógica de Paulo Freire, mas não a reconhece como um referencial direto para sua práxis.

Na análise das entrevistas, pôde-se inferir, também, que essa atuação dialógica é influenciada mais por modelos de professorxs que tiveram durante sua formação acadêmica e por suas reflexões acerca de suas experiências na vida escolar, o que coaduna com a nossa hipótese inicial de que se aprende a "ser professorx" também através dos exemplos.

Ressalte-se, ainda, que xs professorxs, mesmo xs que conhecem apenas superficialmente a proposta educativa de Paulo Freire, admitem a importância do mesmo para a educação brasileira, e indicaram que ele deve ser mais conhecido e estudado e valorizado.

Conclui-se reafirmando a importância e a necessidade da presença da educação dialógica freireana nos cursos de formação inicial de educadorxs, com vistas à superação dos processos educativos opressores, desumanos, colonializante. É urgente a consolidação de uma práxis educativo-política que inclua princípios dialogais, com o **amor** regando as relações, a **humildade**, que gera a

horizontalidade, a **fé nos seres humanos**, que motiva a confiança mútua e estimula a capacidade criadora, a **esperança**, que incita a ação transformadora, e o pensar crítico, que rompe com a inexorabilidade da história e impulsiona a realização do “ser-mais”.

Por fim, queremos registrar a importância deste trabalho e de pesquisas como esta, cada vez mais necessários diante da situação política, econômica e social pela qual passa atualmente o Brasil. Temos vividos tempos semelhantes ao em que Freire foi exilado. Durante o período dessa pesquisa, aconteceu o que se considerou um golpe político, onde a presidenta eleita foi impedida de dar continuidade ao seu mandato, assumindo seu lugar o vice, que passou a representar um (des)governo "temeroso". Esse golpe se motivou, em parte, porque o governo da presidenta Dilma, assim como seu antecessor, que foi primeiro operário a assumir a presidência da República no Brasil, o presidente Lula, eram ambos filiados a um partido "dos trabalhadores" e, em boa parte, seus governos se voltaram a iniciativas que visavam, mesmo que na superfície, a diminuição da injustiça econômica e social pela qual passam – ainda – milhares (milhões?) de brasileiros. Embora reconheçamos as falhas dos mandatos petistas, como, por exemplo, não ter investido em uma formação política do povo brasileiro, sabemos que muito fizeram pela classe menos favorecida. Posso, inclusive, incluir aqui a possibilidade de eu ter realizado este doutorado em uma Universidade pública de qualidade, com financiamento para tal.

Com a assunção do novo governo – golpista, ilegítimo – muitos dos direitos das pessoas e dos trabalhadoras foram ameaçados, especialmente dos menos favorecidos, alguns desses direitos já foram até retirados. Ressalte-se, neste bojo, a ameaça à autonomia dos professores, com propostas absurdas, como a do projeto "Escola sem partido", dentre outras, que visavam o cerceamento da liberdade de expressão das pessoas.

Neste sentido, durante todo esse período de ameaças e desmandos, nos lembrávamos de Paulo Freire. Recordávamos um período semelhante da nossa história, o da ditadura militar, em que nosso querido mestre foi exilado do país, por considerarem sua proposta educativa subversiva, perigosa. Apesar de Paulo Freire ser considerado o patrono da educação brasileira, alguns “ignorantes”, alienados, durante as “manifestações” organizadas pela grande mídia manipuladora, seguravam cartazes com escritos que diziam: “menos Paulo Freire”.

Não! Jamais! O que precisamos é de **mais Paulo Freire**. Nas escolas e em todos os espaços educativos, na política, nas relações de trabalho... Mas é compreensível o temor dos opressores que incentivaram tais “manifestações” e “bater de panelas”. Claro! Pensar é perigoso! O pensar autêntico, que propõe Freire, é o que reconhece a história como algo constituído, construído, não como algo imutável, inexorável. E este “pensar verdadeiro” possibilita enxergar que essa estrutura social não é adequada, pelo contrário, é antinatural e limita a vocação ontológica de ser-mais inerente às mulheres e aos homens.

O estímulo à superação do pensar ingênuo possibilita movimentos de descolonialidade, de retomada da humanização negada, roubada. Por isso, assusta ao poderosos. E, por isso mesmo, é tão necessária. Paulo Freire salienta que é tarefa dxs opimidxs libertar a si mesmxx e aos opressores, pois estes, também, são vítimas desse processo de humanidade roubada. A natureza humana é a solidariedade, é a partilha, é o amor, é o diálogo...

Portanto, afirmo: sim, nesses tempos, essa tese é subversiva! Sim, mais Paulo Freire! Sim, continuaremos firmes, acreditando no poder da educação e do diálogo baseado na alteridade para a construção do mundo em que todxs – mulheres, homens, homoafetivxs, heterossexuais, negrxs, indígenas, brancxs, amarelxs, coloridxs, do norte e do sul, jovens e velhxs, de todas as crenças e de todos os saberes – merecemos viver, com amor e justiça! Finalizamos, parafraseando Raul Seixas³¹: todo ser humano tem direito de pensar o que quiser, todo ser humano tem direito de amar a quem quiser, todo ser humano tem direito de viver como quiser.

³¹ A Lei. Raul Seixas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. Trajetórias e memórias de uma educadora: Narrativas de formação. **Anais** do V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão – SE, 2011. Disponível em: <<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%204/PDF/Microsoft%20Word%20-%20TRAJEToRIAS%20E%20MEMoRIAS%20DE%20UMA%20EDUCADORA.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro, RJ: Edições 70, 1977.
- BAWMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sara Bahia dos. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.
- BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; VIEIRA, Hamilton Pernik. Contribuições da pedagogia freireana para a formação de professores no Brasil. *In: Em Aberto*. Brasília, v. 29, n. 97, p. 151-156, maio/ago. 2016.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver**. Campinas – SP: Papyrus, 2005.
- BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução: Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. Produção e Revisão: Plínio Martins Filho. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- CAMARGO, Fábio Manzini. A atualidade de Freire nos cursos de Pedagogia. *In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). A Pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001.
- CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. *In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. 1. ed. Buenos Aires,: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no Ensino. *In: Revista Fac. Educ.* vol. 23 n. 1-2: São Paulo jan./dez. 1997.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

DIAS, Ana Maria Iorio; BITTENCOURT, Eugênio Pacelli Leal; SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues; FERNANDES, Zenilda Botti. (Org.). **Docência universitária: saberes e práticas em construção**. Belém: IFPA/Unama, 2011.

DIAS, Ana Maria Iorio. (Des)caminhos para a leitura na formação docente para a educação superior. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DIAS, Ana Maria Iorio. Entrevista. *In*: **Revista internacional de formação de professores** (RIFP), Itapetininga, v. 1, n. 3, p. 182-193, 2016.

DIAS, Ana Maria Iorio; THERRIEN, Jacques, LEITINHO, Meirecele Calíope. Docência Universitária. *In*: **Em Aberto**. Brasília, v. 29, n. 97, p. 21-32, set./dez. 2016.

DIAS, Ana Maria Iorio; FEITOZA, Raphael Alves. **Ensino, currículo(s) e formação docente: mandala(s) como expressão da omnilateralidade e das ciências**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: DUVIGNAUD, Jean. **Sociologie de la Connaissance**. Paris: Payot, 1979, p. 131-152.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa**. 5. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. 2ª reimp. São Paulo: Centauro, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001c.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire**. 2. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003a. (Série Paulo Freire).

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação e Atualidade Brasileira**. Prefácio: Fundadores do Instituto Paulo Freire. Organização: José Eustáquio Romão. Depoimentos: Paulo Rosas, Cristina Helniger Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 8. ed. rev. e ampl. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007. (Coleção Dizer a Palavra).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 32. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação de Ana Maria Araújo Freire. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Revisão técnica e tradução do texto de Antonio Faundez: Heitor Ferreira da Costa. 7. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 2. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1986.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1990.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FIGUEIREDO, João B. A. Educação Ambiental Dialógica: a contextualização do ensino numa leitura de Paulo Freire. *In*: Olinda, Ercília Maria Braga de; FIGUEIREDO, João B. A. Figueiredo (Org.). **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire**. Fortaleza: UFC, 2006.

FIGUEIREDO, João B. A. **Educação Ambiental Dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a Cultura Sertaneja Nordestina**. 1. ed. Fortaleza, CE: UFC, 2007.

FIGUEIREDO, João B. A. A pesquisa (auto) biográfica e formação sob a Perspectiva Eco-Relacional: a dimensão afetiva como outro-lugar de (re) invenção de si. **Anais do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica**. Natal, RN: UFRN, 2008.

FIGUEIREDO, João B. A. Educação e afetividade na relação com @ outr@: contibutos da Perspectiva Eco-Relacional. *In*: HENZ, Celso Ilgo; ROSATO, Ricardo; BARCELOS, Waldo. (Org.) **Educação humanizadora e os desafios da diversidade**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2009. v. 1, p.22-43.

FIGUEIREDO, João B. A. A educação ambiental popular e educação intercultural no contexto da formação docente. *In: Visão Global*, v. 13, p. 167-187, 2010. Santa Catarina: Unioesc, 2010.

FIGUEIREDO, João B. A. Educação, ambiente e humanização em Paulo Freire. *In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Org.). Paulo Freire, teorias e práticas em educação popular – escola pública, inclusão, humanização*. Fortaleza: UFC, 2011a.

FIGUEIREDO, João B. A. **Colonialidade e Descolonialidade**: uma perspectiva eco-relacional. Disponível em: <www.entrelugares.ufc.br/numero4/artigos/joao.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2011. (2011b).

FIGUEIREDO, João B. A. Paulo Freire e a descolonialidade do saber e do ser. *In: FIGUEIREDO, J. B. A.; SILVA, M. E. H. (Org.) Formação Humana e Dialogicidade III: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire*. Fortaleza: UFC, 2012a.

FIGUEIREDO, J. B. A. Saberes Curriculares Ecorrelacionados para uma Educação Contextualizada no Semiárido. *In: FALCÃO SOBRINHO, José; CAMPANI, Adriana; FONSECA, Adauto Neto Duque; SILVA, Rejane Maria Gomes. (Org.). A Educação no Ambiente Semiárido*. 1. ed. Fortaleza: Edições Universitárias, 2012b, v. 1, p. 93-122.

FIGUEIREDO, J. B. A.; SILVA, Camilla R. Contributos para a Formação d@ Educador(a) numa Perspectiva Freireana Descolonizante: um estudo de caso. *Visão Global*, v. 15, p. 115-134, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. A incapacidade para o diálogo. *In: GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método II: complementos e índice*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Revisão da tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã, 2).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie – Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVICH, Sandra e BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Edit.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LANDER, E. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In: Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, Dezembro, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Roberto Luiz. Um olhar freireano sobre a universidade, a licenciatura e o currículo. *In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). A Pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In: LANDER, Edgardo. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. 1. ed. Buenos Aires, : Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**, pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1996.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: desafio da pesquisa social. *In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 06 jan. 2017.

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

NÓVOA, A (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. As contribuições de Paulo Freire para uma abordagem biográfica de pesquisa e de formação. *In: SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo (Org.). O pensamento pedagógico hoje*. Fortaleza: UFC, 2011.

PIMENTA, S. G.; GHEDIMN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

QUIJANO, A. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. Revista Perú Indígena. Vol. 13, No. 29, pp.11-20, Lima, Perú, 1991.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais –*

perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 16 ed. Porto: Afrontamento, 2010.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. *In: Revista Lusófona de Educação*, 2005, 6, p. 81-92.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Edileuza Fernandes da. **Nove aulas inovadoras na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

SILVA, Camilla Rocha da. **Educação dialógica freireana na trajetória de formação de estudantes do curso de pedagogia da UFC**: possibilidades e desafios. 2013. 119f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

SILVA, Camilla R.; FIGUEIREDO, J. B. A.; SILVA, M. E. H. A formação docente e a concepção discente do ser bom/boa professor(a): caminhos rumo à descolonialidade. *In: SILVA; Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Figueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de. (Org.). Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016, v. 1, p. 331-354.

SOUZA, Eliseu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *In: Revista Educação em Questão*. V. 25, n. 11, jan./abr., pp. 22/39, Natal, RN: EDUFRRN, 2006a.

SOUZA, Eliseu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad**: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*. Bogotá – Colombia, N. 9: 131-152, julio-diciembre 2008. (ISSN 1794-2489).

ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo horizonte: Autêntica, 2002.

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

APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO COM XS ESTUDANTES

Nome: _____ (opcional).

Curso: _____

1. Você já ouviu falar em Paulo Freire? Onde e o quê?
2. Para você, o que significa uma educação dialógica? Pode citar algumas características?
3. Você tem ou teve algum(a) professor(a) que estimula o diálogo na sala de aula? Exemplifique.
4. Você tem ou teve algum(a) professor(a) que contextualiza dos conteúdos que ministra na sua disciplina? Exemplifique.
5. Você tem ou teve algum(a) professor(a) que vivencia a afetividade na sua prática docente? Exemplifique.
6. Você tem ou teve algum(a) professor(a) que demonstra respeito aos saberes dos estudantes e dá espaço a estes saberes na sala de aula? Exemplifique.
7. Você tem ou teve algum(a) professor(a) que demonstra humildade na sua prática docente?
8. Você tem ou teve algum(a) professor(a) que estimula/incentiva o pensamento crítico/criticidade com os estudantes?
9. Estas características (diálogo, contextualização, afetividade, respeito, humildade, criticidade) definem um(a) professor(a) Dialógico(a). Você tem algum(a) professor(a) Dialógico(a)? Poderia indicá-lo(a) dizendo seu nome?
10. Na sua opinião, quais as dificuldades e vantagens de se trabalhar como professor(a) Dialógico?

Dificuldades:

Vantagens:

Gratidão!

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM XS PROFESSORXS

- ✓ Você foi indicado(a) por alguns(mas) estudantes como sendo um(a) professor(a) que trabalha dialogicamente. Você concorda com isto?
- ✓ Para você, o que significa uma educação dialógica?
- ✓ Ao considerar alguns princípios dialógicos, tais como: diálogo horizontal, fé no ser humano, esperança no potencial do(a) outro(a), amorosidade, humildade epistemológica, criticidade, você se diria dialógico(a)? Por quê?
- ✓ Como você se tornou um(a) professor(a) dialógico(a)?
- ✓ Que fatores favoreceram isto?
- ✓ Quais as contribuições que potencializaram isso?
- ✓ Você se lembra de algo na sua formação que possibilitou isso?
- ✓ Para você, quais as dificuldades e vantagens de ser um(a) professor(a) dialógico(a)?
- ✓ Você acredita que exercer a docência de modo dialógico modifica o conteúdo? Em que sentido (o próprio conteúdo, a forma de expor)...?
- ✓ Você conhece a proposta educativa de Paulo Freire?
- ✓ Ele é um referencial para sua prática docente?

APÊNDICE C – CÓPIA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Sou estudante do Doutorado em Educação Brasileira da UFC (Universidade Federal do Ceará), sob a orientação da Professora Dra. ANA MARIA IORIO DIAS. O projeto de pesquisa para elaboração de tese, intitulado **DIALOGICIDADE FREIREANA NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES**, tem como objetivo principal verificar como a Educação Dialógica se apresenta/acontece na formação inicial de professores(as) em cursos de licenciatura da UFC. Para tanto, necessito realizar um questionário e entrevistas com estudantes matriculados em cursos de licenciatura UFC.

Você está sendo convidado a participar dessa pesquisa, respondendo a um questionário e, se necessário, participando de entrevista explicativa. Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Destaco, ainda, que não há qualquer remuneração para a pesquisadora, nem para os participantes da pesquisa e que, a qualquer momento, o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa. Além disso, o participante também poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Garanto que as informações conseguidas por meio de sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Muito obrigada por sua participação!!

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Camilla Rocha da Silva

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Waldery Uchôa, 01 – Benfica (Faculdade de Educação)

Telefones p/contato: (85) 98674-5161; (85) 99905-0325

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará

Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo Telefone: 3366.8338

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza,

	Nome: Camilla Rocha da Silva
Assinatura do(a) voluntário(a)	Assinatura da responsável pelo estudo