
TRAÇOS DA PEDAGOGIA FREIRIANA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O estágio de docência como atividade fomentadora da *práxis* pedagógica

Edith Maria Batista Ferreira*, Jacques Therrien* & Maria Margarete Carvalho Braga*

Resumo: Neste estudo, o estágio de docência assumiu contornos de formação permanente na acepção freiriana, movimento que tensiona a naturalidade dos processos formativos, questiona a instrumentalização técnica e subverte a lógica reprodutivista, em defesa da autoria criadora, reafirmando o caráter político do ato de educar. Este texto resulta de uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento participante da disciplina “A Pedagogia de Paulo Freire” num curso de Pedagogia em uma universidade pública do estado do Ceará, no Brasil. Objetiva analisar os princípios da pedagogia humanizadora freiriana no estágio de docência como atividade fomentadora da *práxis* pedagógica na referida disciplina. Constituíram-se como referencial teórico: Braga (2015), Freire (1992, 1997, 2001, 2014), Shör e Freire (1986), Masetto (1998), Therrien, Dias e Leitinho (2016), Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2004). A inspiração nos pressupostos da pedagogia humanizadora permitiu a ressignificação da própria concepção de ensinar, entendida como a necessidade de criar uma disciplina intelectual entre educador/a e educando/a alcançada somente *na e pela* prática cognoscente. A dialogicidade, a reflexividade crítica, a atitude investigativa e a autoria criativa foram traços da pedagogia de Freire identificados nas práticas docente-discentes constituídas no estágio de docência.

Palavras-chave: estágio de docência, Paulo Freire, docência superior, pedagogia humanizadora

TRAITS OF THE FREIREAN PEDAGOGY IN UNIVERSITY TEACHING: TEACHING INTERNSHIP AS AN ACTIVITY THAT PROMOTES PEDAGOGICAL PRAXIS

Abstract: In this study, teaching internship assumed outlines of permanent formation in the Freirean sense, a movement that stresses the naturalness of formative processes, questions the technical instrumentalization and subverts the reproductive logic, in defense of creative authorship, reaffirming the political character of the act of educating. This study is the result of a critical reflection about the

* Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil.

participant development of the discipline named “The Pedagogy of Paulo Freire” offered in a course of Pedagogy, in a public university in the state of Ceará, Brazil. It aims to analyze the principles of Freire’s humanizing pedagogy in teaching internship as an activity that fosters pedagogical *praxis* in that discipline. The following theoretical references were used: Braga (2015), Freire (1992, 1997, 2001, 2014), Shör and Freire (1986), Masetto (1998), Therrien, Dias and Leitinho (2016), Pimenta (2012), Pimenta and Lima (2004). The inspiration in the assumptions of humanizing pedagogy allowed the resignification of the very conception of teaching, understood as the need to create an intellectual discipline between educator and student, achieved only *in* and *through* the cognoscent practice. Dialogicity, critical reflexivity, investigative attitude and the creative authorship were traces of Freire’s pedagogy identified in the teaching-student practices constituted in the teaching internship.

Keywords: teaching internship, Paulo Freire, higher education teaching, humanizing pedagogy

TRAITS DE LA PÉDAGOGIE FREIRIENNE DANS L’ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE: LE STAGE D’ENSEIGNEMENT COMME ACTIVITÉ DE PROMOTION DE LA PRAXIS PÉDAGOGIQUE

Résumé: Le stage d’enseignement, au cours de cette étude, prend des contours de formation permanente selon la conception freirienne, un mouvement qui met en question le développement habituel des processus de formation, submerge l’instrumentalisation technique et modifie la logique de reproduction en défense de l’autonomie créative de l’auteur, réaffirmant le caractère politique de l’acte éducatif. Ce texte est le résultat d’une réflexion critique sur le développement participatif de la discipline “La Pédagogie de Paulo Freire”, laquelle intègre un cours de Pédagogie d’une université publique de l’état du Ceará, au Brésil. L’étude a pour objectif l’analyse des principes humanistes de la pédagogie freirienne au long du stage d’enseignement comme activité fomentatrice de la *praxis* pédagogique de cette discipline. Les principaux auteurs du référentiel théorique d’analyse sont: Braga (2015), Freire (1992, 1997, 2001, 2014), Shör et Freire (1986), Masetto (1998), Therrien, Dias et Leitinho (2016), Pimenta (2012), Pimenta et Lima (2004). L’inspiration des prépositions de la pédagogie humaniste a permis de resignifier la propre conception d’enseigner, perçue comme le besoin du développement d’une discipline intellectuelle entre l’éducateur et l’étudiant, atteint uniquement *dans* et *par* la pratique cognitive. Dialogicité, réflexivité critique, attitude d’investigation et paternité créatrice sont des traits de la pédagogie de Freire identifiées dans les pratiques enseignants-étudiants constituées dans le stage d’enseignement.

Mots-Clés: stage d’enseignement, Paulo Freire, enseignement supérieur, pédagogie humaniste

1. Introdução

*Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (...)
Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa.
(Freire, 1997, p. 25)*

As exigências postas ao exercício da docência universitária têm desencadeado movimentos nacionais e internacionais (UNESCO, 1998; Zabalza, 2014; Pimenta & Anastasiou, 2002) que visam pautar o necessário investimento no desenvolvimento da profissionalidade do/a professor/a do ensino superior. Este envolve, além do conhecimento específico da área, saberes sobre o processo ensino-aprendizagem, relação professor/a-aluno/a e aluno/a-aluno/a, tecnologia educacional, concepção e gestão de currículo, bem como ter clareza das implicações políticas e éticas inerentes ao ato pedagógico.

Colocando-se contrários à crença de que “Quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” (Masetto, 1998, p. 11), são requeridas a este/a profissional competências próprias que transpõem o diploma de bacharel, mestre ou doutor. Fugindo ao esquema “transmitir conhecimentos e experiência profissional” e ao pragmatismo que se consolidou ao longo dos tempos, o/a docente do ensino superior se constitui assim pelo domínio de um saber específico do seu campo de atuação, mas também do campo pedagógico.

Com o propósito de desenvolver ações sistemáticas de formação do/a professor/a universitário/a, países da Europa e o Québec (Loiola & Walder, 2013), por exemplo, vêm experimentando programas com esse objetivo, como é o caso da Universidade de Montreal, cuja orientação está voltada para o desenvolvimento profissional que se dará por meio da pesquisa e da prática reflexiva colaborativa em contextos de estágio.

No caso do Brasil, a preparação para o magistério superior deverá acontecer no plano de pós-graduação, prioritariamente nos programas de mestrado e doutorado, conforme determina a Lei de Diretrizes Bases – LDB (Lei n.º 9.394, 1996) em seu Artigo 66. Sabemos, contudo, que neste nível o enfoque é conferido à pesquisa e não à docência (Vieira & Maciel, 2010).

Como um meio de atender minimamente a essa exigência, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) instituiu a obrigatoriedade do estágio docente aos/às bolsistas para diminuir as lacunas deixadas no processo formativo. De acordo com o Art.º 18 da Portaria do Ministério da Educação e Cultura, “O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação” (Portaria n.º 76, 2010).

As reflexões sobre a formação para a docência no ensino superior com foco no estágio e ancoradas nos aportes teóricos da pedagogia de Paulo Freire indicam a necessária reflexão com

e sobre a realidade da sala de aula na universidade, instigando a compreender e objetivar ações e relações instituidoras de um autêntico processo formador (Lima & Braga, 2016).

Compreendemos o *estágio de docência* como atividade fomentadora da *práxis* pedagógica (Pimenta, 2012; Lima, 2015), constituindo-se, desse modo, terreno fértil para a profissionalização do/a professor/a do ensino superior. Entendê-lo assim significa reconhecer seu potencial (trans)formador do sujeito que aprende permanentemente sua profissão, assumindo a consciência de seu fazer e engajamento em um projeto educativo humanizador, consoantes com os princípios freirianos, cabendo indagar: quais os desdobramentos da pedagogia freiriana no processo formativo ensejado pelo estágio de docência, na pós-graduação *stricto sensu*? Por decorrência, outras questões se apresentam: que princípios da pedagogia humanizadora de Paulo Freire foram materializados no estágio de docência como atividade impulsionadora da *práxis* pedagógica na disciplina “A Pedagogia de Paulo Freire”, ministrada no curso de Pedagogia? Quais suas contribuições para a formação do/a docente universitário/a?

A reflexão crítica, aqui empreendida, volta-se para o desenvolvimento participante da disciplina “A Pedagogia de Paulo Freire” num curso de Pedagogia em uma universidade pública do nordeste brasileiro. A centralidade está no estágio de docência, que se configura como espaço de formação de professor/a para o ensino superior.

Desse modo, discutiremos a proposta metodológica da disciplina, com ênfase em algumas atividades desenvolvidas, no intuito de analisar os princípios da pedagogia humanizadora freiriana. A disciplina se propunha a não dissertar sobre as contribuições de Paulo Freire para a educação, mas vivenciar, dentro dos limites emergentes, os princípios delineados pelo educador pernambucano. Por isso, as práticas pedagógicas buscaram articular-se à experiência existencial dos/as educandos/as e à realidade concreta, permeada por movimentos, no país e mundo afora, alusivos à preparação do centenário de nascimento do patrono da educação brasileira (1921-2021) e como resistência aos ataques à educação libertadora, de matriz progressista.

2. O estágio de docência como ação docente-discente no contexto de formação permanente

A indissociável relação ensinar-aprender faz parte da existência histórica e social do ser humano, transversalizando todas as atividades humanas (Freire, 2001), especialmente na prática pedagógica docente-discente humanizadora, como dá a entender a epígrafe do texto. Em sendo assim, o estágio como “oportunidade de aprendizagem da profissão e de construção da identidade profissional” (Pimenta & Lima, 2004, p. 100) apresenta ao sujeito em formação o desafio de aprender ao tempo em que experimenta a docência.

Na condição de docente-discente, o/a estagiário/a reinventa-se, constantemente, ao se deixar “molhar” pelos sentimentos, curiosidades, medos e desejos que emanam dos saberes da experiência de ensinar-aprendendo a docência. No que diz respeito ao estágio em docência, que tem na pós-graduação *stricto sensu* seu campo de desenvolvimento, o/a estagiário/a, muitas vezes, já exerce (ou exerceu) a profissão e questiona-se, então: seria este ainda um espaço de aprendizagem da docência?

Lima e Aroeira (2011, p. 117) ajudam-nos a responder à pergunta quando evidenciam que o estágio é “um espaço onde continuamos a nascer profissionalmente”. Lima (2015, p. 1) reitera: “somos sempre estagiários da vida e da profissão”, enfatizando o inacabamento do ser humano ou sua inclusão como características próprias da experiência vital da pessoa.

A consciência do inacabamento é inerente ao ser humano que tem a necessidade de formar-se permanentemente, situando-se na busca constante, indagando-se curiosamente sobre si mesmo e o mundo, fazendo-se eticamente presente. Afinal, “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Freire, 1997, p. 64).

Assim, o estágio de docência (podendo estender-se às demais etapas de ensino) constituiu-se *formação permanente* na acepção freiriana. Como movimento que se funda na análise crítica da própria prática, a formação permanente não é nem treinamento, tampouco capacitação, muito menos formação continuada. Situa-se como

uma proposta contra-hegemônica de formação docente que se opõe a modelos pré-estabelecidos, considerando a complexidade dos contextos concretos de prática e reforçando a autonomia dos professores, de modo a mobilizar saberes teóricos e práticos para construir novos conhecimentos, analisar criticamente a realidade e transformá-la. (Saul & Saul, 2016, p. 23)

Um estágio na perspectiva de formação permanente tensiona a naturalidade dos processos formativos, questiona a instrumentalização técnica, subverte a lógica reprodutivista em defesa da autoria criadora, reafirmando o caráter político do ato de educar. Ademais, reforça a indissociabilidade teoria-prática e traz para o centro dos estudos e debates as práticas pedagógicas docente-discentes, suscitando um distanciamento epistemológico para submetê-las a uma análise rigorosa e, então, ressignificá-las.

Contribuindo para essa compreensão, Lima e Braga (2016, p. 80), ancoradas no mesmo referencial progressista de Freire, assinalam que a formação permanente “é a apreensão crítica do espaço pedagógico, calcada em leituras aprofundadas das ações e relações nela vivenciadas, intencionando a superação das condições de exploração e rotina, com suporte na leitura constante, análise, interpretação, escrita e reescrita da realidade”.

Destarte, a reflexão crítica sobre a prática configura momento fundamental nessa proposta de formação, visto que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode

melhorar a próxima prática” (Freire, 1997, pp. 43-44). Configuram-se, desse modo, como princípios norteadores do Programa de Formação Permanente instituído em São Paulo, à época em que Freire esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação:

a) o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; b) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; c) a formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; d) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; e) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular; f) os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, à necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e à apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possa contribuir para a qualidade da escola que se quer. (Saul, 1993, p. 64, *apud* Saul & Saul, 2016, p. 25)

Em analogia às concepções de *estágio* descritas por Pimenta e Lima (2004), podemos dizer que tais princípios assemelham-se ao que é postulado pelo estágio como espaço e tempo de formação para uma *práxis* docente consciente e transformadora da realidade, distanciando-se da compreensão de “estágio como imitação de modelos” ou “instrumentalização técnica”, como abordam as autoras.

Como atividade teórica impulsionadora da *práxis* docente, a curiosidade epistemológica, a reflexão crítica e a pesquisa, princípios da pedagogia humanizadora de Freire, colocam-se, entre outros, como saberes necessários a serem apropriados pelos/as estagiários/as em formação permanente para a consolidação de uma prática educativo-crítica com rigorosidade metódica. Desse modo, o exercício da criticidade, mediatizado pela reflexão e indagação permanente, implica a passagem da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e a compreensão da não neutralidade do ato educativo.

3. Princípios de uma *práxis* pedagógica humanizadora para a formação docente

A vocação ontológica e histórica do homem é Ser Mais.
(Freire, 2014)

A pedagogia freiriana tem como horizonte a humanização dos sujeitos, o que só é possível quando estes superam a condição de alienação, opressão, dominação e exploração em que se encontram, alcançando a condição de *ser mais*, que pressupõe viver uma vida abundantemente humana. A compreensão de humanização em Freire exige perspectív-la em distintas dimensões – antropológica, pedagógica e ético-política –, tal como apontaram os estudos de Braga (2015).

A dimensão antropológica traz a historicidade como princípio fundante, haja vista que o ser humano é sujeito histórico, portanto, situado e engajado num espaço-tempo que se faz e refaz continuamente, reafirmando sua natureza inacabada e criadora de inéditos possíveis.

Na dimensão pedagógica, o diálogo aparece como ponto fulcral, favorecendo a compreensão da realidade concreta com seus limites e possibilidades de transformação. Isto porque a palavra autêntica, na análise do diálogo, comporta em si ação e reflexão, faces da *práxis*. Como bem o diz Freire (2014, p. 107): “Não há palavra verdadeira que não seja *práxis*. Daí que dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. Por isso, os processos educativos precisam promover o diálogo autêntico, aquele que permite o exercício da criticidade, da *ad-miração*, da tomada de posição e, por fim, a emancipação do sujeito. Afinal, pronunciar o mundo é modificá-lo.

Do ponto de vista da dimensão ético-política da humanização, a autonomia, assumidamente liberdade, se constitui característica nuclear. Nesse sentido, o ser humano como sujeito de decisão é capaz de denunciar, anunciar, transformar o mundo sem, contudo, abrir mão do “testemunho rigoroso de decência e de pureza” (Freire, 1997, p. 36).

A autonomia do ser humano que se faz livre é conquistada quando, por meio da problematização, ele avança da consciência ingênua para a de teor crítico. Esse processo de formação de uma pessoa autônoma se efetiva na humanização, materializada na vida digna, no respeito, na superação do individualismo, na vivência coletiva e democrática.

A representação simbólica (Figura 1), constituída por Braga (2015), evidencia a interface dessas dimensões, ampliando nossa compreensão.

FIGURA 1
Dimensões da Humanização em Freire



Fonte: Braga, 2015.

Segundo Braga (2015, p. 53), “a luta pela constituição humana do ser humano e do mundo se efetiva em variados campos e possibilidades de viver uma vida densamente humana, realização do Ser Mais”, e a prática pedagógica docente-discente é uma delas. Alicerçar uma prática pedagógica docente-discente com base nos princípios da humanização requer o reconhecimento da *práxis* como indissociabilidade ação-reflexão, comprometida com a emancipação humana. Freire (2014) acentua que a pedagogia humanizadora não se dá fora da *práxis*. Sob o risco de incorrer em ativismo, palavreiro, verbalismo, não prescinde de reflexão crítica, haja vista que “reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (Freire, 2014, p. 72).

Uma prática pedagógica docente-discente que se pretenda humanizadora tem no diálogo a essência da educação como prática da liberdade. Nesse sentido,

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 2014, p. 109)

É encontro de homens e de mulheres para *serem mais*, movimento que demanda pensar certo, que nada tem de relação com autossuficiência, mas o compromisso ético-político com o pensar crítico-transformador.

Na escola, “o diálogo é fundamento da ação pedagógica, é mediação entre sujeito e realidade, realiza-se como discurso e prática de compreensão e intervenção na realidade” (Santiago & Neto, 2016, p. 29). Desse modo, educador/a e educando/a são igualmente importantes neste processo, sendo ambos/as dotados de saberes que precisam ser valorizados.

A dialogicidade na educação humanizadora perpassa todas as ações docente-discente, começando na definição dos conteúdos que se constituirão objeto do diálogo, se encaminhando para as relações que educador/a-educando/a estabelecem entre si, permeadas de comunicações autênticas e se direcionando para a maneira como os conteúdos são tratados. Assim, a horizontalidade estabelecida entre os sujeitos partícipes promove a constituição de conhecimentos e habilidades, estabelecendo verdadeiro sentido de troca.

4. Palavra-ação: traços da pedagogia freiriana na docência universitária

A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, inânime. Palavra que diz e transforma o mundo.
(Freire, 2014, p. 28)

A experiência/investigação vivida no estágio de docência (Resolução n.º 81/2011), componente curricular do curso de doutoramento em educação que ocorreu junto à disciplina “A Pedagogia de Paulo Freire” ofertada pelo curso de Pedagogia de uma universidade pública da capital cearense durante o segundo semestre do ano de 2017, constituiu-se em discurso encarnado, em *práxis* autêntica, pois ela própria se transformou em objeto de reflexão. Mencionada disciplina objetivou analisar os princípios da pedagogia de Paulo Freire e suas implicações para a prática pedagógica docente vivenciada em espaços escolares e não escolares e movimentos sociais (UECE, 2017). Aconteceu como oferta eletiva para acadêmicos/as do quarto semestre letivo do curso de Pedagogia, no período noturno, tendo 42 alunos/as matriculados/as e assíduos/as.

Foram seis meses de intensa participação nesse contexto, em que estivemos ativamente envolvidos/as na definição dos arranjos do ambiente pedagógico, atentos/as às regras de funcionamento deste grupo cultural, às minúcias expressas nos comportamentos de estudantes, professora e estagiária, e às relações intersubjetivas estabelecidas entre os sujeitos envolvidos.

Por meio dos registros do diário de campo da estagiária, dos *encontros dialógicos* ocorridos na sala e das *cartas pedagógicas* escritas como síntese-reflexiva sobre o vivido durante a pesquisa, procedemos à análise crítica de micro aspectos que compuseram os processos organizacionais da interação social, com privilegiada atenção à forma como essas interações foram acontecendo e tecendo a disciplina. Destas últimas, foram retirados os excertos, que configuram a materialização da fala dos sujeitos e constituem o *corpus* da pesquisa.

Cumprir dizer que compreendemos as aulas como encontros dialógicos, visto que não se tratam “de um mero encontro de pessoas, mas de um encontro de múltiplas vozes” (Tamura, 2018, p. 45). A aula é, sobretudo, um encontro consigo mesmo através do outro, é um movimento singular de constituir-se a partir do outro e com o outro, visto que é nesta relação alteritária que o sujeito se transforma. Sendo o lugar da voz, a escuta é fundamental, não qualquer escuta, mas uma escuta responsiva e responsável (Miotello, 2018). Responsiva porque, ao ouvir, provoca o indivíduo a responder (oralmente e/ou por escrito), a se posicionar e, ao responder, significar o modo como vê o mundo, alterando-se.

Assim, consubstanciada nos princípios da pedagogia freiriana, experienciamos a docência universitária compartilhada no estágio em docência que assumiu feições de formação permanente. Nela “não existe único professor designado responsável, mas posicionamentos e intervenções emergem como resultado das interações entre todos no espaço de trabalho” (Nicolodi & Silva, 2016, p. 109). Nesse sentido, a abertura ao diálogo, o planejamento participativo, as decisões coletivas e a ação-reflexão-ação se exprimem como indispensáveis e se fizeram presentes em todo o processo.

O desenho assumido pela disciplina expresso nas atividades propostas, conforme Figura 2, demonstra uma adesão aos referenciais freirianos e revela a intensiva atuação de relações marcadamente dialógicas.

FIGURA 2
Organização Didático-Pedagógica da Disciplina



Fonte: Elaboração própria.

A participação efetiva dos/as educandos/as no processo de planejamento da disciplina marcou o início da aventura pedagógica. O respeito aos saberes da experiência trazidos pela estagiária-docente e a abertura da professora ao outro foram determinantes para que a docência se fizesse compartilhada, bem como para que significativas trocas ocorressem na gestão da aula universitária. Afinal, “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desa-

fos, são saberes necessários à prática educativa” e ainda “de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (Freire, 1997, p. 153).

A maneira como cada encontro foi cuidadosamente pensado demonstrou não apenas a preocupação com a aprendizagem significativa dos/as educandos/as sobre o conteúdo expresso no ementário da disciplina, mas constituiu verdadeira aula de Didática, evidenciando a indissociabilidade teoria-prática como um saber-fazer próprio da docência. Havia uma compreensão tácita pelos/as educadores/as de que a maneira como a ação pedagógica está sendo organizada se constitui conteúdo próprio da prática pedagógica do/a docente-discente em formação.

A elaboração do programa da disciplina foi um exercício de escuta ao que os/as educandos/as sabiam e tencionavam saber, tendo como referência a ementa aprovada pelo Colegiado do curso de Pedagogia da instituição superior. Com amparo no mapeamento sobre o que sabiam da vida, das obras e do pensamento pedagógico de Freire, foram definidas, coletivamente, as unidades temáticas para estudo e seus desdobramentos, bem como a questão problema que nortearia o olhar investigador dos/as educandos/as, a saber: Quais os princípios da pedagogia de Paulo Freire e como trabalhá-los nos espaços escolares e não escolares? Esse processo partia da compreensão de que o Programa não é um presente a ser doado aos/às estudantes (Freire, 2014), mas deve buscar dialogicamente contemplar as aspirações da turma, decorrendo de um exercício rigoroso de reflexão.

As três primeiras aulas da disciplina foram destinadas à construção do programa, configurando-se num rico momento para diagnóstico dos conhecimentos trazidos pelos/as educandos/as, levantamento das expectativas e das curiosidades em torno da temática central da disciplina, bem como de aprendizagem da escuta pedagógica. O diálogo foi veículo-chave no processo, havendo necessidade de argumentação, bem como formulação de consensos-negociados em torno das propostas, rompendo com a tradição verticalizada vivida nos cursos de graduação.

Tendo o programa constituído e aprovado pelo coletivo, as aulas sempre iniciavam com a escrita da *agenda de trabalho* do dia, um procedimento da gestão compartilhada do espaço-tempo pedagógico que favorecia o desenvolvimento do senso de organização e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem (Braga, 2015). Assim como percebeu a referida autora, “a agenda não constituía roteiro rígido a ser cumprido, mas uma baliza das ações e relações efetivadas pelas professoras e pelos/as estudantes” (p. 161). Por isso, sempre que necessário, ela era revista, reorientando o planejamento.

No desafio de fazer da disciplina uma experiência existencial, posicionando-se contrariamente à educação bancária, que tem na narração de conteúdos mortos, sem relação com a dimensão concreta da realidade, a sua essência, a audiência pública de tema “A Importância da

Obra de Paulo Freire para a Educação” (realizada dia 19 de setembro de 2017 na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará), a escrita compartilhada da “Carta Aberta em Defesa da Educação Pública, Gratuita, Laica e Emancipadora: Paulo Freire, Presente! Presente! Presente!” (FNPE, 2017), lida na audiência pública já mencionada; o seminário “Legado Freiriano na Educação Popular: Paulo Freire Vive!” (realizado pelo curso de Pedagogia, em comemoração ao aniversário do patrono da educação brasileira nos dias 22 e 23 de setembro de 2017) e a roda de conversa “Escola Sem Partido” (promovida no dia 09 de novembro de 2017), atividades complementares, assumiram *status* de aula.

O engajamento em ações que manifestavam defesa à “escola sem mordça” e ao legado deixado pelo educador nordestino como rico contributo à formação ético-política dos/as educandos/as permitiram-nos compreender que “a sala de aula pode absorver os temas e os materiais dos contextos sociais que dirijam a atenção crítica à realidade” (Shör & Freire, 1986, p. 57), fazendo os conteúdos ganharem significação real e a ação docente assumir-se implicada, não neutra, mas ato político marcado por escolhas que contribuem para a construção de um projeto de sociedade, seja ele humanizador/emancipador ou desumanizador/opressor.

A avaliação das educandas Solidariedade e Justiça¹ sobre a roda de conversa “Escola Sem Partido”, expressa na “Carta Pedagógica” produzida por elas, demonstra o quanto é urgente repensarmos a organização das práticas pedagógicas docente-discentes e o papel do/a educador/a:

Foi um momento bastante proveitoso, pois nós enquanto educandos e educandas pudemos dialogar abertamente sobre as questões referentes ao atual contexto social e político do nosso país e buscamos juntos soluções para estes conflitos. (...) O encontro nos fez refletir sobre o papel do professor em meio a tantos desafios que a atual conjuntura política vem revelando, abrindo nossos olhos e nos deixando com mais sede de mudanças, no que tange nossos direitos e deveres. (Solidariedade e Justiça, Carta Pedagógica, 16/11//2017)

Freire (2014, p. 96) nos ajuda na análise dessas falas, ao dizer que “a narração de conteúdos em nome da preservação cultural e do conhecimento não permite a realização do ato cognoscitivo, uma vez que não é mediatizador da reflexão crítica”. Retoma a necessidade da educação problematizadora que, com seu caráter eminentemente reflexivo, favorece o desvelamento da realidade.

Fugir ao modelo da aula magistral não significa dizer que a exposição dialogada de um determinado assunto não tenha mais lugar nos dias de hoje, ou que toda ela é expressão da

¹ Utilizaremos pseudônimos para os/as educandos/as no intuito de preservar suas identidades. A escolha por “palavras de ordem” foi inspirada na atividade realizada com o livro *Correspondência*, de Bartolomeu Campos de Queirós (1986), quando ele trata dos sentimentos que precisam ser acordados e adormecidos no processo de escrita da Constituição Federal de 1988.

educação bancária. É possível ser crítico, fazendo preleções, levantando problemas desafiadores do pensamento dos estudantes, em que a “fala seja tomada como desafio a ser desvelado, e nunca como um canal de transferência do conhecimento” (Shör & Freire, 1986, p. 32).

O seminário integrado, protagonizado pelos/as educandos/as, favoreceu a vivência do *ciclo do conhecimento* ou *ciclo gnosiológico* em seus dois momentos articulados dialeticamente: “o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (Freire, 1997, p. 28).

Configura uma metodologia que se desenvolve por via do modelo espiral, em que todos os/as participantes interagem, assumindo distintos papéis na sala de aula, tendo como suporte uma obra do educador Paulo Freire. Objetiva, portanto, refletir sobre o trabalho como mediação entre o ser humano e a natureza, contextualizar a educação como contributo para a convivência social, o trabalho e a arte de viver humanamente, vivenciar o estudo do conteúdo de maneira interativa em sala de aula, propiciando aprendizagens significativas.

Nesse sentido, o seminário integrado organizou-se em cinco atividades de grupo em torno do capítulo da obra estudada: exposição dialogada, atividade prática, síntese escrita, reinvenção do autor e avaliação, em que os/as educandos/as eram distribuídos em grupos para leitura da obra escolhida, no caso, *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2014).

A exposição dialogada fazia a apresentação do material estudado, utilizando variados recursos didáticos. A atividade prática encarregava-se de apresentar uma situação decorrente do conteúdo estudado ou que estivesse relacionada a ele, intencionando a materialidade do pensamento freiriano em distintos contextos de aprendizagem. A síntese escrita responsabilizava-se por produzir uma “Carta Pedagógica” destinada à turma, garantindo a memória refletida do que foi estudado e vivido na aula. A equipe de problematização deveria elaborar uma pergunta instigadora do debate e/ou de futuras leituras e discussões. E, por fim, a avaliação realizava uma apreciação geral do trabalho das várias equipes, atribuindo uma nota coletiva à turma.

Desse modo, o seminário provocava não apenas a apropriação reflexiva do conteúdo da obra, mas também a sua “reescrita” criativa em articulação ao cotidiano dos espaços escolares e não escolares, como desafiava o problema de pesquisa definido no início da disciplina.

A avaliação final dessa experiência pedagógica pode evidenciar como a turma percebeu a metodologia empregada:

Pra mim, a metodologia que a professora trouxe nos surpreendeu. O Seminário Integrado foi enriquecedor para o nosso aprendizado. Foi de grande satisfação e emoção podermos a cada aula trazer algo inovador e aprender com todos. (Paciência, Carta Pedagógica, 14/12/2017)

Esse sistema de Seminário Integrado é muito rico e facilita bastante o aprendizado. (Tolerância, Carta Pedagógica, 23/11//2017)

Foi a primeira vez que participei de um seminário coletivo, gostei muito! (Coragem, Carta Pedagógica, 09/11/2017)

A disciplina foi uma experiência muito significativa; com os Seminários Integrados atuamos de forma coletiva. (Medo, Carta Pedagógica, 14/12//2017)

O seminário integrado alcançou, de fato, seu objetivo: problematizar as ideias trazidas no livro *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2014), promovendo o debate coletivo. O diálogo foi o eixo articulador de todo o processo, haja vista que todos/as faziam a leitura do capítulo, mas deveriam trazer abordagens diferentes, conforme a atividade proposta a cada grupo, o que exigia troca, negociação, respeito ao outro e a si mesmo. O desafio era fazer *com* a turma e não *para* a turma, pois o “saber não é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2014, p. 81).

Essa metodologia, contudo, também despertou opiniões contrárias, ressaltando a necessidade de uma posição mais diretiva das professoras:

Poderia ser mais diretivo, uma vez que os conteúdos foram bastante complexos. (Diálogo, Carta Pedagógica, 09/10//2017)

Mais aulas expositivas. Mais fala da professora. (Igualdade, Carta Pedagógica, 31/08/2017)

Esses posicionamentos nos provocaram a pensar sobre rigorosidade e diretivismo na educação dialógica: O protagonismo dos/as educandos/as prescinde de rigorosidade? Somente a exposição da professora alcança a profundidade e o rigor necessários ao pensamento crítico? Qual o rigor da sala de aula dialógica?

Shör e Freire (1986) discutem o tema rigorosidade e afirmam que o modo mecânico de fazer currículo não prima pelo rigor. Numa sala de aula dialógica, convivem liberdade e criatividade, visto que “Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito” (p. 52). O rigor criativo na educação dialógica exige disciplina intelectual, reinvenção do conhecimento situado nos temas, liberdade para expor ideias e pensamentos, como o proposto no seminário integrado e afirmado pela educanda Opressão: “A metodologia utilizada, ao mesmo tempo que desenvolveu a originalidade e criatividade, prezou pelo rigor e respeito pela nossa formação” (Carta Pedagógica, 28/09/2017). Reitera, ainda, a importância do papel do/a educador/a, que não pode se omitir ou se eximir de adensar a discussão quando esta requer maior profundidade sem, contudo, assumir a posição de assujeitamento dos/as educandos/as à condição de colecionadores/as ou fixadores/as de conteúdos prontos.

A “Carta Pedagógica” foi outra atividade que compôs o plano de trabalho da disciplina. Os/as educandos/as foram organizados em duplas ou trios e ficaram responsáveis por fazer a

síntese reflexiva do que foi vivido durante a aula, constituindo a memória da turma. Esta “Carta” deveria ser impressa e compartilhada com a sala na aula seguinte para leitura coletiva, abrindo espaços para acréscimos e ajustes necessários. A proposição não era fazer um detalhamento da agenda de trabalho do dia, mas exercitar o pensamento crítico-reflexivo em diálogo com a pedagogia freiriana.

Na qualidade de gênero discursivo, as “Cartas Pedagógicas” permitiram o “encontro entre o pensamento e a palavra, favorecendo a construção de sentidos e de significados” (Ferreira & Rabelo, 2017, p. 3) durante o processo de formação. Isto porque a escrita de “Cartas Pedagógicas”, segundo Lima (2004), como instrumento pedagógico, se configura como espaço para o diálogo e a reflexão sobre a prática, favorecendo a construção de novas aprendizagens.

A escrita reflexiva, intensamente implicada em uma narrativa, favoreceu a gestação de ideias, incentivou o comportamento pesquisante, funcionou como dispositivo de interação dos/as educandos/as para o intercâmbio de ideias e de conhecimentos, bem como suscitou o pensar sobre o ensino e a docência numa perspectiva crítica.

Assim, a resignificação da docência superior observada por intermédio das práticas docente-discente aqui compartilhadas permitiu alargar a compreensão de aula, reconhecendo-a como expressão do saber-fazer do/a educador/a, como “um ato técnico-político, criativo, expressão dos valores científicos e éticos de cada um dos envolvidos no processo de ensino” (Veiga, 2008 *apud* Farias, Sales, Braga, & França, 2014, p. 164). Significou, ainda, transcender a perspectiva transmissiva de ensino, marcada pelo verbalismo docente e pelo afastamento do conhecimento dos contextos social, político e econômico.

5. (In)Conclusão

A formação pedagógica para o ensino superior no Brasil é apontada como necessidade emergente, visto que há carência de uma política de formação voltada para esse nível de ensino que requer “articulação entre saberes e conhecimentos oriundos da produção científica na pesquisa (...) e a transformação desses saberes e conhecimentos em aprendizagem significativa pela mediação pedagógica no ensino” (Therrien, Dias, & Leitinho, 2016, p. 27). Nesse sentido, o estágio de docência configurou-se terreno fértil de aprendizagem da profissão de professor/a universitário/a.

Compreendido como atividade impulsionadora da *práxis* pedagógica, o estágio de docência assumiu contornos de *formação permanente* e exigiu abertura à vivência pedagógica no ensino superior que intentava analisar traços, limites e possibilidades de práticas docente-discentes alicerçadas no pensamento de Freire.

Os referenciais freirianos, como vimos, trouxeram grandes contribuições para o *quefazer* no ensino superior, para a aprendizagem da docência e para o desenvolvimento profissional (Imberón, 2011), haja a vista que a prática pedagógica se configura como atividade formadora. Na experiência/investigação analisada, a materialidade do pensamento de Paulo Freire foi assumindo traços e contornos próprios em um horizonte marcado pela pedagogia humanizadora, cujo princípio fundante é o diálogo.

A inspiração nos pressupostos freirianos permitiu a ressignificação da própria concepção de ensinar pela estagiária, entendida como a necessidade de criar uma disciplina intelectual entre educador/a e educando/a alcançada somente *na e pela* prática cognoscente (Freire, 1992). Nesse sentido, as práticas pedagógicas docentes bastantes ordinárias no ensino superior foram reinventadas, a exemplo do seminário integrado e da aula expositiva, e outras, pouco utilizadas, foram implementadas como a construção coletiva do programa, a “Carta Pedagógica” e a agenda de trabalho do dia, evidenciando a capacidade de autoria criativa dos/as docentes no planejamento e coordenação de práticas docente-discentes com sentido e significado para os sujeitos em formação envolvidos.

A atitude investigativa, a dialogicidade e a problematização permanente empreendidas em cada uma delas permitiram a superação da memorização mecânica dos conhecimentos estabelecidos no currículo oficial, fomentando uma disciplina intelectual rigorosa e criativa.

A organização do espaço-tempo pedagógico mediada pela apresentação da agenda de trabalho do dia possibilitou a gestão coletiva da aula, a reflexão, regulou o uso do tempo e contribuiu, ainda, para a disciplina intelectual dos estudantes (Braga, 2015).

Ante o exposto, é perceptível a atualidade do pensamento freiriano, com sua relevância para o contexto educacional, conforme destaque feito pelas educandas na avaliação final da disciplina:

Nunca pensei que Paulo Freire fosse tão gostoso de ser estudado; que estudos de décadas atrás fossem tão pertinentes e atuais para nossos dias de hoje. Conhecia-o de ouvir falar, agora posso dizer que o conheço em partes. (Amorosidade, 22/09/2017)

A disciplina foi bastante relevante, pois trouxe respostas a inquietações que eu tinha desde o início do curso (pois sou concludente). Percebi que é possível executar esse ensino libertador, apesar do sistema. Compreendi a importância de libertar-se enquanto sujeito do opressor e lutar por melhorias e por condições de vida digna para todos. (Críticidade, 07/12/2017)

Essas falas nos remetem ao processo de formação docente, fazendo-nos questionar: Quais experiências formativas têm sido ensejadas aos/às educandos/as das licenciaturas? Qual sua relevância para a formação técnico-política do/a educador/a? Como teoria e prática vão se entrecruzando? Qual o lugar do estágio de docência na formação do/a professor/a universitário/a?

Certamente essas questões trazem reflexões potentes e provocam um repensar da docência universitária e do processo de formação do/a professor/a deste nível de ensino.

Reconhecemos a importância do estágio como espaço de aprendizagem da docência, todavia, ele precisa ser promotor de fecundas experiências favorecedoras da *práxis*, do desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e, sobretudo, do compromisso ético-político com a docência, tal como nos ensina Paulo Freire. Na realidade da pós-graduação brasileira, ele tem sido o *locus* de formação do/a docente universitário/a, visto que o foco se mantém na preparação para a pesquisa. Faz-se necessário, contudo, investir efetivamente em políticas públicas para este nível de ensino.

Correspondência:

Email: edithribeiro75@gmail.com

Referências Bibliográficas

- Braga, Maria Margarete S. C. (2015). *Prática pedagógica docente-discente: Traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula*. Recife: UFPE.
- Farias, Isabel Sabino, Sales, Josete Oliveira, Braga, Matia Margarete, & França, Maria Socorro (2014). *Didática e docência: Aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro.
- Ferreira, Edith Batista, & Rabelo, Francly Sousa (2017, agosto). *Cartas ao estagiário: Entre ser e fazer-se docente pelo diálogo escrito*. Comunicação apresentada no IV Encontro sobre desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica EVOLVERE, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil.
- Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE (2017). *Carta aberta em defesa da educação pública, gratuita, laica e emancipadora: Paulo Freire, presente! Presente! Presente!* Retirado de <http://fnpe.com.br/ce-carta-aberta-em-defesa-da-educacao-publica-gratuita-laica-e-emancipadora-paulo-freire-presente-presente-presente/>
- Freire, Paulo (1992). *Pedagogia da esperança: reencontro com a pedagogia do oprimido* (1.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia* (3.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2001). *Política e educação: Ensaio* (4.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo (2014). *Pedagogia do oprimido* (58.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Imbernón, Francisco (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciências Humanas*, 12, 75-86.
- Lima, Maria Socorro L. (2004). A carta como elemento de formação de professores. *Revista da Faced*, 8, 155-162. doi:10.9771/2317-1219rf.v9i8.2819

- Lima, Maria Socorro L. (2015). O que há de pedagógico no estágio de docência? In Isabel Maria S. Farias, Maria Socorro L. Lima, Maria M. Dias Cavalcante, & José A. Moreira de Sales (Eds.), *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores* (e-book, Livro 2, pp.1-11). Fortaleza: EdUECE. Retirado de <http://200.129.22.236/endipe2014/ebooks/livro2/O%20QUE%20H%C3%81%20DE%20PEDAG%C3%93GICO%20NO%20EST%C3%81GIO%20DE%20DOC%C3%8ANCIA.pdf>
- Lima, Maria Socorro L., & Aroeira, Kalline Pereira (2011). O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro dos estagiários: Um diálogo entre a universidade e a escola. In Marineide de Oliveira Gomes (Ed.), *Estágio na formação de professores: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão* (pp. 117-133). São Paulo: Loyola.
- Lima, Maria Socorro L., & Braga, Maria Margarete S. C. (2016). Relação ensino-aprendizagem da docência: Traços da pedagogia de Paulo Freire no ensino superior. *Educar em Revista*, 61, 71-88.
- Loiola, Francisco Antonio, & Walder, Anne Mai (2013). Diversidade, interdisciplinaridade e desenvolvimento pedagógico no contexto universitário na Universidade de Montreal. *Revista Educação em Foco*, 16, 73-98.
- Masetto, Marcos (1998). Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente. In Marcos T. Masetto (Ed.), *Docência na universidade* (pp. 9-25). Campinas: Papirus.
- Miotello, Valdemir (2018). *Por uma escuta responsiva: A alteridade como ponto de partida*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Nicolodi, Suzana Cini F., & Silva, Valentim (2016). Formação de professores e formação humana: Não é só necessária, mas possível. *Educar em Revista*, 61, 107-126. doi:10.1590/0104-4060.47207
- Pimenta, Selma Garrido (2012). *O estágio na formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, Selma Garrido, & Anastasiou, Léa Camargos (2002). *Docência no ensino superior I*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, Selma Garrido, & Lima, Maria Socorro L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Queirós, Bartolomeu Campos (1986). *Correspondência*. Rio de Janeiro: RHJ.
- Santiago, Eliete, & Neto, José Batista (2016). Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freiriana. *Educar em Revista*, 61, 127-142. doi:10.1590/0104-4060.47202
- Saul, Ana Maria, & Saul, Alexandre (2016). Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: Fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. *Educar em Revista*, 61, 19-35. doi:10.1590/0104-4060.46865
- Shör, Ira, & Freire, Paulo (1986). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Tamura, Ana Lúcia H. (2018). *Concepções de professores alfabetizadores sobre leitura: Implicações na formação leitora de seus alunos* (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, Brasil.
- Therrien, Jacques, Dias, Ana M. Iório, & Leitinho, Meirecele Calíope (2016). Docência universitária. *Revista Em Aberto*, 29(97), 21-32. doi:10.24109/2176-6673
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Paris: UNESCO.
- Universidade Estadual do Ceará – UECE (2017). *Programa da disciplina Pedagogia de Paulo Freire*. Fortaleza: UECE.

- Vieira, Renata de Almeida, & Maciel, Lizete Shuizue Bomura (2010). Estágio de docência prescrito pela CAPES: tensões e desafios. *Quaestio*, 12, 47-64. Retirado de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/download/191/191/>
- Zabalza, Miguel A. (2014). *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez.

Legislação brasileira

- Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Resolução n.º 81/2011 – CONSU, de 19 de dezembro de 2011*. Estabelece normas para o Estágio em Docência nos Cursos e Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Retirado de <http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2014/05/resoluo-n.-821-2011.pdf>
- Portaria n.º 76, de 14 de abril de 2010*. Aprova o novo Regulamento do Programa de Demanda Social. Retirado de <http://www.capes.gov.br>

