

**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Pará  
Belém-Pará- Brasil**



Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p.806-826

ISSN: 2237-0315

**Investigação temática freireana: suporte teórico-metodológico para a prática do ensino e da pesquisa**

*Freirean thematic research: theoretical-methodological support for the practice of education and research*

Patricia Lima Dubeux Abensur

**Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP**

Ana Maria Saul

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP**

São Paulo-Brasil

**Resumo**

Este estudo apresenta os resultados da vivência e da análise de uma prática de ensino e pesquisa inspirada na investigação temática freireana. O referencial teórico apoia-se na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, com destaque para a categoria ensino-aprendizagem, bem como a leitura da realidade, codificação e descodificação as quais compõem a investigação temática freireana. Adota a abordagem qualitativa na vertente da investigação temática (FREIRE, 2003a). A proposta de pesquisa concretiza-se na disciplina “Formação Didático-pedagógica em Saúde”, desenvolvida em dez aulas, com trinta e um estudantes de pós-graduação de cursos *stricto sensu* da área da saúde do campus São Paulo da Universidade Federal de São Paulo. A leitura e interpretação dos dados mostra a importância de se assumir como ponto de partida do trabalho didático-pedagógico a realidade dos educandos e a necessidade de se olhar para a prática como objeto de conhecimento e reflexão, com o intuito de transformá-la.

**Palavras-chave:** Investigação temática freireana. Formação didático-pedagógica. Paulo Freire.

**Abstract**

This study presents the results of the experience and the analysis of a practice of teaching and research inspired by Freirean thematic research. The theoretical framework is based on Paulo Freire's Liberating Pedagogy, with emphasis on the teaching-learning category, as well as the reading of reality, codification and decoding which make up Freire's thematic research. The qualitative approach is adopted in the area of thematic research (FREIRE, 2003a). The research proposal was carried out in the discipline “Didactic-Pedagogical Training in Health”, developed in ten classes, with thirty-one graduate students of *stricto sensu* courses in the health area of the São Paulo campus of the Federal University of São Paulo [Universidade Federal de São Paulo]. The reading and interpretation of the data shows the importance of assuming as a starting point of didactic-pedagogical work the reality of learners and the need to look at practice as an object of knowledge and reflection, with the aim of transforming it.

**Keywords:** Freirean thematic research. Didactic-pedagogical training. Paulo Freire.

## **Introdução**

O ensino é definido, segundo Pimenta (2011, 2010), como uma prática humana e social complexa, marcada pela historicidade e transformadora dos sujeitos que dela participam. As situações de ensino são desenvolvidas em um local classificado como de múltiplas determinações: a sala de aula. A aula sofre interferência do ambiente a partir do que os sujeitos que nela estão trazem de seus contextos concretos e particulares, ao mesmo tempo em que, também, interfere para além desse espaço físico. A aula é, pois, um “microcosmo” que contém as contradições sociais (PIMENTA, 2011). A autora afirma, ainda, que uma situação de ensino é uma situação dialética que não é passível de ser generalizada ou transplantada para outras situações.

O olhar sobre as situações de ensino e o contexto no qual elas acontecem é necessário para que o docente possa confrontar as concepções inerentes ao seu fazer com o projeto de educação por ele almejado. Isso, ao nosso ver, só é possível com a reflexão e a análise sistemática da prática educativa, seja em cursos, disciplinas, congressos ou outros espaços formativos.

Acredita-se que é necessário trabalhar a dimensão didático-pedagógica a partir dos desafios enfrentados cotidianamente, que dificultam o desenvolvimento da atividade de ensino do corpo docente. Entende-se como fundamental criar condições para que os docentes possam confrontar suas crenças e valores, por meio da reflexão e análise de suas práticas, com o objetivo de se promoverem mudanças de origem epistemológica e político-ideológica na dimensão didático-pedagógica.

Compartilha-se com Freire (2006) o entendimento de que:

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona (FREIRE, 2006, p. 134).

Compreende-se que a dimensão didático-pedagógica abrange não apenas as estratégias e os instrumentos do *como ensinar*, mas leva-nos a ampliar o nosso olhar para além do *como* e incluem o *onde*, o *aonde*, o *para quê*, o *para quem*, o *porquê*, o *com quem* e o *a favor de quem*. Faz-nos perceber a intencionalidade da prática do ensino, afastando a ideia de que essa seria uma prática neutra, restrita às técnicas e aos conteúdos

disciplinares. Assume como temática os problemas que são obstáculos para o desenvolvimento do ensino, trazidos para o cerne dessa prática pelos próprios educandos.

Como enfatizado por Freire (2015a, p. 34), “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

A investigação temática (FREIRE, 2003a), como suporte teórico-metodológico, requer a pesquisa de temas para orientarem o desenvolvimento de uma disciplina ou programa de ensino, a partir dos problemas oriundos do contexto profissional dos educandos, possibilitando a reflexão, discussão, análise e busca de soluções, o que possibilita trabalhar além da dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem.

O presente texto, parte integrante de uma pesquisa de doutorado, traz para discussão os resultados da vivência e análise de uma prática de ensino com estudantes de pós-graduação da área da saúde inspirada na investigação temática freireana.

Para isso, organizou-se o artigo nos seguintes itens: 1) as razões que fundamentaram a nossa escolha para assumir Paulo Freire como referencial teórico da pesquisa e da prática do ensino; 2) os princípios da investigação temática freireana; 3) o caminho da investigação, seu contexto e seus sujeitos; 4) os resultados e discussão da prática vivenciada e, por fim as considerações finais.

## **2 A opção por Paulo Freire: um caminho contra-hegemônico**

A opção por Paulo Freire como suporte teórico-metodológico de um estudo pressupõe assumir-se os princípios e valores que subjazem à sua teoria. É, pois, um compromisso político, uma vez que exige um posicionamento e direcionamento claros acerca de nossas ações em face da construção do mundo que se almeja. Freire (2015a) afirma que:

[...] Não se faz pesquisa, não se faz docência como não se faz extensão como se fossem práticas neutras. Preciso saber a favor de que e de quem, portanto contra que e contra quem, pesquisar, ensinar ou me envolver em atividades mais além dos muros da Universidade (FREIRE, 2015a, p. 132).

Nossa escolha se ancora nos princípios crítico-emancipatórios que sustentam a Pedagogia Freireana e no compromisso de participar da construção de um mundo justo, ético, solidário e fraterno, sem pobreza, seja ela, material, cultural ou espiritual.

Torres (1998) escreve que Paulo Freire:

[...] Foi um pedagogo que alargou as nossas percepções do mundo, alimentou os nossos desejos, aclarou a nossa consciência das causas e consequências do sofrimento humano e iluminou a necessidade de desenvolver uma pedagogia ética e utópica para a mudança social (TORRES, 1998, p. 50).

Freire (2011) denuncia as injustiças, mas também anuncia e faz-nos ver um mundo novo. Dá-nos a esperança de que é possível mudar e ser e fazer diferente. “Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível” (FREIRE, 2011, p. 95). Foi um pensador à frente de seu tempo e, assim, é um autor atual que mostra lucidez ao fazer a leitura de nossa realidade e analisar os fatos e motivos que a constituem.

Ana Saul(2016a), no resultado de recente pesquisa, constatou que o pensamento freireano se mostra cada vez mais atual na medida em que é percebida uma ampliação da adesão aos seus princípios como suporte a pesquisas, práticas e políticas em diversas áreas de conhecimento, de ensino e de gestão. Vejamos:

O pensamento de Paulo Freire ultrapassa as fronteiras da área da educação *stricto sensu* e se alonga em diferentes campos do conhecimento, constituindo-se em referência para um grande número de pesquisas na área acadêmica. As três últimas décadas demonstram considerável ampliação de trabalhos sobre e a partir do legado freireano (SAUL, Ana, 2016a, p. 15).

Giovedi (2016) destaca, em sua obra, quatro princípios fundamentais do pensamento de Freire. São eles: o princípio antropológico, o princípio ético, o princípio político e o princípio epistemológico. Sobre o princípio antropológico, o autor destaca que Paulo Freire parte da condição humana e do inacabamento dos seres humanos. Por isso, encontra-se, com insistência, na teoria freireana a demarcação qualitativa que nos distingue dos demais seres da natureza.

O princípio ético da pedagogia freireana pode ser entendido como a vocação universal – ontológica – dos seres humanos para “Ser Mais”. Ser ético é lutar contra a desumanização, é ter a humanização como horizonte de uma sociedade melhor para todo ser humano.

Freire (2015a) nos ensina que a melhor maneira de lutar e defender a ética é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la na relação com nossos educandos, uma vez que enquanto prática especificamente humana a prática educativa tem natureza ética.

Somos seres que possuem a liberdade de escolha para romper com tudo o que inviabiliza e dificulta uma ação ética ou para manter as ações e práticas que desumanizam. É nessa opção de escolha que repousa o princípio político do pensamento freireano: na postura de ter direcionamento e compromisso claros com o que se defende e acredita, refletindo permanentemente as questões: a favor de quem e de quê, contra quem e contra o quê está assentada a decisão (FREIRE, 2006).

Freire (2003a, 2003b, 2015b) defende uma epistemologia da curiosidade, na qual o conhecimento é construído a partir de uma relação dialógica entre educador-educandos. Acrescenta, também, que esse conhecimento é social, apesar de ter uma dimensão individual. Portanto, é na interação com o outro que produzimos e construímos conhecimento.

A concepção de educação de Paulo Freire tem compromisso com a humanização e autonomia do ser humano, bem como com a transformação da sociedade, tomando como ponto de partida da prática educativa os conhecimentos trazidos pelos educandos. Assumir o pensamento freireano como suporte teórico-metodológico de nossa pesquisa e prática de ensino é deixar clara nossa opção e nosso compromisso com uma educação que contribua para a transformação e construção de uma sociedade democrática, solidária, fraterna e ética.

### **2.1 Princípios da Investigação Temática Freireana**

Entende-se que ensinar e aprender são polos dialéticos de um mesmo processo, que acontecem concomitantemente e por isso não podem ser tratados em momentos distintos. Reconhece-se, pois, que ambos os sujeitos – educador e educando – se encontram em níveis distintos, devido à própria trajetória de vida, mas, ao mesmo tempo, são responsáveis no processo de ensinar e aprender pela construção do conhecimento um do outro. Freire (2003b, p. 27) escreve que:

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Percebe-se no pensamento freireano uma abordagem pedagógica, na qual o educador não é o detentor único do conhecimento e o educando, o depósito vazio a ser

preenchido pelos ensinamentos de seu mestre. Ensinar não é sinônimo de transferir conhecimento. Nessa abordagem, educador e educandos são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem e juntos buscam desvelar a realidade para nela intervir. Freire (2003b, p. 33), é enfático ao dizer que:

Ensinar não pode ser um puro processo [...] de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal [...]. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto.

Para Freire, o processo de ensinar precisa ser libertador, problematizador e crítico, de maneira que os sujeitos percebam as situações de dominação e a manipulação por ela gerada e possam buscar soluções para enfrentar juntos os obstáculos oriundos dessa realidade. No entanto, Freire alerta que, mesmo sendo esse um processo problematizador e crítico, não está restrito à dimensão cognitiva, por entender que

Estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (FREIRE, 2003b, p. 19).

Assumir essa abordagem pedagógica requer do educador coragem para romper com práticas conservadoras e hegemônicas que retratam uma sociedade na qual prevalece o poder econômico acima de tudo e de todos, e também prevalecem o machismo, o racismo e a discriminação de toda a espécie. Requer coerência para agir de acordo com o seu discurso, crítico a todas as estruturas que perpetuam a desigualdade.

De acordo com Freire (2013), “o que se espera de quem ensina, falando ou escrevendo, em última análise, *testemunhando*, é que seja rigorosamente coerente, que não se perca na distância enorme entre o que faz e o que diz” (FREIRE, 2013, p. 21, grifo do autor).

Na concepção freireana de educação, o planejamento de uma disciplina ou programa de ensino se dá a partir do momento em que o educador se pergunta ou começa a pensar sobre o que irá dialogar com os educandos. “Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2003a, p. 83).

Para Freire (2003a), o conteúdo programático é a devolução, aos educandos, organizada, sistematizada e acrescida dos elementos de suas realidades que foram entregues em um primeiro momento, de forma desestruturada, ao educador.

Nesta perspectiva, a construção do programa requer uma investigação temática, que é um processo de pesquisa crítico no qual se busca desvelar a realidade e ampliar a consciência que dela têm os educandos. Compreende-se, pois, que o ponto de partida da prática de ensinar é o outro e a percepção que ele tem do mundo, conhecida a partir da investigação temática, realizada coletivamente, em que educador e educandos, ambos sujeitos do processo, irão, em conjunto, definir o que será estudado, superando a concepção em que o professor tem posição de detentor único do saber. Assim como retirando a legitimidade da prévia lista de conteúdos descontextualizados e livrescos, característica de uma “educação bancária” (FREIRE, 2003a).

Investigar a temática significativa é investigar o pensamento, a linguagem dos homens, que se refere, dialeticamente, à sua realidade. Por isso mesmo, essa realidade não é apenas o empírico, o concreto: é isto mais a percepção que, no momento, os homens têm disso (FREIRE, 2014, p. 134).

Em várias obras de Freire (2003a, 2015b, 2014, 2006), pode-se encontrar a sistematização e materialização da investigação temática por ele concebida. Esse processo de pesquisar-formar-transformar já foi assumido por diversos educadores e pesquisadores como opção teórica, metodológica e epistemológica. A partir de uma releitura crítica sem, porém, descaracterizar os seus princípios fundamentais, educadores e pesquisadores sistematizaram, considerando suas realidades e suas histórias, a investigação temática freireana. Dentre eles destaca-se: Angotti (1982), Pinto *et al.* (2014), Brandão *et al.* (1986), Delizoicov (1991), Pernambuco (1983), Alexandre Saul (2015), Ana Saul ([1985] 2010), e Silva (2004).

A leitura dos autores citados e das obras de Freire, tomando como referencial principal o capítulo 3 da obra *Pedagogia do Oprimido* (2003a, p. 77-120), permitiu a identificação de quatro fases necessárias para compor a investigação temática freireana por nós construída. São elas: leitura da realidade, codificação, descodificação e programa de curso ou disciplina.

Na primeira fase, leitura da realidade, inicia-se a produção de dados que possibilita entender o modo como os educandos compreendem o seu contexto concreto, o que

reafirma, como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem freireano, o outro e a sua percepção de mundo. A produção de dados pode ser realizada de formas diversas: entrevistas, conversas, textos escritos pelos educandos com perguntas orientadoras, questionários, observação, entre outras.

Ainda sob a ótica freireana, percebe-se que a leitura da realidade é mais do que a busca de informações. Inclui diferentes dimensões do ser humano, revela valores, compreensão de cultura, desejos, sonhos e limitações. Freire (2011, p. 81) escreve que “[...] a realidade concreta nunca é, apenas, o dado objetivo, o fato real, mas também a percepção que dela se tenha”.

Com a produção dos dados ocorre o processo de codificação, que representa a realidade, a qual é constituída pelos objetos de conhecimento. No referido processo, educadores ilustram as situações levantadas pelos educandos que representam problemas vivenciados no cotidiano. Tais situações revelam obstáculos que impedem o pleno desenvolvimento profissional ou pessoal dos educandos.

Freire (2011, p. 82) explica que “[...] a codificação, de um lado, faz a mediação entre o contexto concreto e o teórico; de outro, como objeto de conhecimento, mediatiza os sujeitos cognoscentes que buscam, em diálogo, desvelá-la”.

A codificação permite-nos transformar a cotidianidade em objeto de conhecimento, descrever essa realidade e seus constituintes para, na fase seguinte, denominada descodificação, analisar as situações representadas e realizar o que Freire (2003a) define como “diálogos descodificadores com os educandos”. Juntos, educador e educandos discutem, levantam hipóteses e explicações para as situações representadas, de modo a favorecer a percepção, pelos educadores, sobre pensamentos, concepções, princípios e valores que os educandos carregam consigo.

Essa é a fase em que a formação de uma nova percepção e de um novo conhecimento começa e se prolonga na implantação do programa.

Sobre a fase da descodificação, Freire escreve que:

Ao descodificarem a codificação, com a participação do educador, [os educandos] analisam sua realidade e expressam, em seu discurso, os níveis de percepção de si mesmos em suas relações com a objetividade. Revelam os condicionamentos ideológicos a que estiveram submetidos em sua experiência [...] (FREIRE 2011, p. 38).

A partir da problematização e análise das situações codificadas, é escolhido, coletivamente, um tema gerador, que orientará a construção da proposta do programa a ser estudado. Educadores se debruçam nos achados da descodificação. Delimitam a temática e buscam os núcleos fundamentais que se constituem em unidade de aprendizagem e estabelecem uma sequência entre si. Em outras palavras, construindo, conjuntamente, a proposta do programa de curso ou disciplina.

Finalizada a proposta de programa de curso ou disciplina, esta deve ser apresentada e discutida com os educandos antes de ser assumida e desenvolvida nas aulas que se seguem. Concluiu-se, dessa forma, a investigação temática para construção coletiva do programa a ser estudado.

### **3 O caminho da investigação**

Utilizaram-se, nesta investigação, os pressupostos da pesquisa qualitativa, uma vez que se buscou “[...]interpretar o sentido dos eventos a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (CHIZZOTTI, 2013, p. 28). Também se fez essa opção por acreditar que conhecimento é um produto dos sujeitos e não do ambiente externo a eles. Assim, pesquisador e sujeitos da pesquisa, juntos, dão sentido ao estudo desenvolvido.

Adotaram-se os princípios da pesquisa participante, por compartilhar com Brandão (1986, p. 11) a crença de que em uma investigação, pesquisador e pesquisados são todos sujeitos de um mesmo trabalho comum, no qual cada um assume situações e tarefas diferentes.

Dentre as metodologias na vertente da pesquisa participante encontra-se a investigação temática. Autores brasileiros e estrangeiros situam essa metodologia no espectro da pesquisa participante e a definem como um método de pesquisa e de construção de conhecimento contra-hegemônico, tal como concebido por Paulo Freire (SAUL, Alexandre, 2015).

Na metodologia da investigação temática de Freire (2003a), a pesquisa não se reduz à sua produção em si, mas alcança a contribuição que pode oferecer à construção de um conhecimento crítico-transformador, na práxis histórica dos seres humanos. É uma metodologia que se apoia na epistemologia dialética, na qual a realidade é

entendida como um processo histórico, complexo e contraditório (SAUL, Alexandre, 2015).

### **3.1 O contexto e os sujeitos da pesquisa**

A disciplina “Formação Didático-Pedagógica em Saúde”, cenário em que a proposta de pesquisa<sup>iii</sup> se concretizou, é ofertada mensalmente nos doze meses do ano, desde 1996, aos estudantes de pós-graduação matriculados nos programas da área da saúde do *campus* São Paulo da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

O desafio, ao escolher a disciplina como cenário de pesquisa, era o de pensar em uma proposta que trouxesse avanço para uma configuração didático-pedagógica já consolidada dentro e fora da instituição. Diante disso, fez-se a proposta de trabalhar com a investigação temática freireana como opção teórico-metodológica que traria a possibilidade de um novo fazer didático-pedagógico para os profissionais da saúde, reafirmando que “ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 2015b, p. 30).

Participaram da disciplina duas docentes e trinta e um pós-graduandos, cuja formação profissional inicial era: Biomedicina (5), Ciências Fundamentais para a Saúde (1), Educação Física (1), Enfermagem (3), Fisioterapia (2), Fonoaudiologia (1), Letras (1), Medicina (11), Medicina Veterinária (1), Nutrição (2), Odontologia (1), Psicologia (1) e Química (1).

## **4 Apresentação dos dados: um momento para a reflexão e a análise da prática vivenciada**

A partir da leitura do referencial teórico e dos dados produzidos na pesquisa, foi nos possível definir eixos organizadores que orientaram a reflexão, análise e apresentação dos dados. Neste texto trazem-se dois deles: “A importância da realidade dos educandos como ponto de partida do trabalho didático-pedagógico” e “O olhar sobre a prática: mudar é difícil, mas é possível”.

### **4.1 A importância da realidade dos educandos como ponto de partida do trabalho didático-pedagógico**

No processo de investigação temática procurou-se conhecer a situação objetiva dos educandos, bem como a consciência que tinham de situações-limites, para que, com

esses elementos e coletivamente, pudesse ser construído o programa da disciplina. Freire (2003a) escreve que a investigação temática “envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade” (FREIRE, 2003a, p. 101).

Esse esforço pode ser percebido na avaliação da prática didático-pedagógica vivenciada na disciplina, realizada pelos educandos em grupos, no último dia de aula:

*Chegando aqui na disciplina, o que ela mostrou para a gente? A realidade, que provocou uma reflexão e que eu acho que foi o que nós fizemos bastante aqui [...]. E essa reflexão [...] nos estimulava como docentes e também no papel de discentes. Dessa forma ela trouxe o que? Trouxe a gente para uma realidade de pluralidade, onde a gente pode construir cultura social [...] e através da cultura a gente pode também gerar essa pluralidade (GRUPO 06).*

*[O programa da disciplina] foi feito de uma forma de problematização do Ensino na Saúde [...], nós geramos frases para trabalhar o conteúdo, então uma vez feita a problematização, a gente [...] discutiu a resolução de problemas [...]. Através da discussão de alguns temas, o curso se desenvolveu [...]. Nós discutimos muito a humanização da relação interpessoal [...], isso envolve [por exemplo] uma consulta. A gente também contextualizou muito os aspectos socioeconômicos e culturais (GRUPO 03).*

Percebe-se que a investigação temática freireana teve como objetivo inicial a construção do programa da disciplina, mas foi um conceito trabalhado e experienciado durante todo o desenvolvimento da disciplina, ao provocar, no grupo, momentos permanentes de reflexão e análise sobre o seu contexto profissional. Assumiu-se com Freire (2003a) que a investigação temática é “[...] um processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, o encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas” (FREIRE, 2003a, p. 100).

Nos períodos reservados para a decodificação, os educandos, auxiliados e desafiados pelas docentes, por meio da problematização dos contextos profissionais, explicitaram opiniões e sentimentos sobre si, sobre o mundo e sobre os outros que não seriam explicitados, possivelmente, em situações diferentes. Esse momento exigiu do

grupo o exercício do respeito ao outro, evidenciado no relato de alguns dos participantes:

*[Na disciplina tivemos] possibilidade para trabalhar o respeito, a valorização e a tolerância (PÓS-GRADUANDO 25).*

*[...] houve certo clima de respeito e reverência para cada opinião, o que colaborou e muito para participação de praticamente toda a sala (PÓS-GRADUANDA 10).*

Procurou-se aproximar a disciplina da realidade e do contexto que os pós-graduandos vivenciam tanto na assistência<sup>iv</sup>, como na docência, orientando as discussões e reflexões para os problemas com os quais eles se deparam no dia a dia. Desse modo, buscou-se a compreensão e a percepção que eles têm desses problemas, de si e do mundo. Segundo Freire (2003a, p. 86), “[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”.

A problematização e a análise crítica da realidade dos participantes, na docência ou na assistência, trouxeram, além de crescimento profissional, também crescimento pessoal. Como explicitado pelos participantes na avaliação da disciplina, vejamos:

*Aprendi formas diferentes de agir e pensar ao ensinar ou até mesmo trabalhar na assistência, tratar o paciente/aluno com respeito, ética e pensando em muitas coisas além daquele momento. O aluno/paciente têm uma vida, têm suas dificuldades, características, problemas diferentes uns dos outros e nós como da área de saúde devemos estar prontos para aceitar as diferenças e saber lidar com isso (PÓS-GRADUANDA 29).*

*Acreditava que teria apenas aulas de técnicas docentes e encontrei um curso que está abrindo minha cabeça e evocando em mim uma vontade cada vez maior de ser professora (PÓS-GRADUANDA 11).*

Destaca-se, neste processo, o trabalho das docentes na busca por materiais de apoio (textos, vídeos) e estratégias que enriquecessem as atividades em sala de aula e provocassem a discussão crítica da temática escolhida pelos pós-graduandos, o confronto de ideias e o respeito à diversidade de crenças e valores. Isso reafirma o nosso posicionamento de que o planejamento e a intencionalidade estão presentes em uma prática apoiada nos referenciais freireanos. Com Freire, compreende-se que “[...] a educação é sempre diretiva, sempre. A questão é saber em que direção e com quem ela é diretiva. Esta é a questão” (FREIRE; SHOR, 2003, p. 125).

Como consequência dessa intencionalidade, pode-se ressaltar que as discussões apoiadas em textos que traziam a problemática enfrentada pelos participantes nos seus contextos profissionais contribuíram para a formação de uma nova percepção da realidade e ampliação do entendimento dos fatos que integram a situação analisada na busca de soluções em conjunto.

Entende-se que, para provocar mudança nas práticas (docência e assistência) dos participantes, era preciso confrontar as crenças e os valores nelas subjacentes e definidos – até então – como verdade única. Uma das estratégias utilizadas para alcançar esse objetivo foi a análise coletiva de textos que mostravam práticas que caminhavam na contramão daquelas assumidas pelos participantes. Freire escreve que:

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não ‘bancária’, é que, [...] os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (2003a, p. 120).

A partir da análise crítica e coletiva dos textos indicados para leitura e explicitação das visões da realidade foi possível o confronto de crenças que, mesmo se não modificadas, foram repensadas e questionadas, trazendo à luz as possibilidades de olhar e escutar o diferente.

*Não estava preparada para considerar essa outra realidade [diversidade cultural, social e epistemológica] antes da leitura [...]. Ainda tenho que trabalhar melhor essa ideia, mas o fato de conhecer essa postura deve me ajudar a compreender melhor certas discussões e a me posicionar diante de certos questionamentos (PÓS-GRADUANDA 8).*

*Acredito que ouvir a opinião de outros profissionais da minha área (saúde) sobre as questões referentes à diversidade na Universidade talvez não tenha modificado, mas decerto ampliou minha concepção de que precisamos de fato repensar questões referentes ao acesso universal e sobretudo igualitário ao conhecimento. [...] é preciso desenvolver mecanismos para que, uma vez em ambiente universitário, seja possível promover equilíbrio dentre os alunos diagnosticando os problemas e atuando em uma esfera mais individual (PÓS-GRADUANDO 15).*

Freire (2003b) esclarece que:

Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da *experiência sensorial* que caracteriza a cotidianidade à *generalização* que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível (p. 30, grifo do autor).

Uma das maiores dificuldades no desenvolvimento da investigação temática foi desenvolver um processo permanente e crítico de reflexão sobre o contexto profissional dos participantes. No entanto, o esforço foi recompensado, na medida em que a relação entre as discussões e as atividades propostas no decorrer da disciplina e a prática profissional dos participantes foi reconhecida por eles, conforme explicitado a seguir:

*Não dou aulas, porém tenho contato com médicos residentes no ambulatório e pude refletir sobre essa relação e sobre as formas de trocar conhecimento (PÓS-GRADUANDA 19).*

*Aprendemos muito no dia a dia, nesse período percebi que no meu setor de trabalho, eu precisava ter mais diálogo com os colegas, e pude perceber isso durante este curso (PÓS-GRADUANDA 21).*

*[A disciplina] teve relação sim com a parte da assistência. Não só refletimos sobre como tratar um aluno na sala de aula mas também como tratar um paciente (PÓS-GRADUANDA 29).*

Como expressado nesse subtítulo, tomar a realidade dos educandos como ponto de partida para a prática didático-pedagógica e assumir que nessa realidade estão os objetos de conhecimento necessários para a formação e transformação dos participantes pode provocar mudanças pequenas, mas temos a expectativa de que poderão ser percebidas em vários níveis.

#### **4.2 O olhar sobre a prática: mudar é difícil mas é possível**

No desenvolvimento da atividade denominada de plano de ação, no qual se pediu o replanejamento de uma aula, percebeu-se que todos os planos de aula originais<sup>v</sup> focavam a aula expositiva como estratégia de ensino, dentro de uma abordagem pedagógica tradicional, sem considerar a diversidade epistemológica, social e cultural do público-alvo. Na reconstrução desses planos foi sugerido que os alunos incorporassem, às suas práticas docentes – na assistência ou em sala de aula – os novos aprendizados construídos na disciplina. A intenção, com esse trabalho de reflexão, era vislumbrar a possibilidade de transformar, por meio das práticas, visões e crenças que impediam os pós-graduandos de “Ser Mais”. Freire (2003a, p. 62) enfatiza que “[...] se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação”.

Em algumas falas, percebe-se a relação entre as reflexões provocadas pela reconstrução do plano de aula e a prática profissional dos pós-graduandos, bem como indícios de mudanças para uma educação libertadora.

*O conhecimento de novas estratégias didático-pedagógicas me auxiliaram no planejamento de novos modelos de ensino e aprendizado ao planejar minhas aulas (PÓS-GRADUANDO 1).*

*Percebi que nem sempre a mesma explicação/aula obterá o mesmo resultado. Existem outras variáveis para serem resolvidas na equação que é o ensino em pesquisa. Como a relação com alunos e residentes faz parte da minha rotina, esta elucidação se faz muito presente (PÓS-GRADUANDO 23).*

Foram cinco os planos de aula reelaborados coletivamente. Assumiu-se, ao optar pelo desenvolvimento dessa atividade, que “[...] o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação” (FREIRE, 2011, p. 80).

A partir da reflexão, análise e discussão coletiva, os planos foram reelaborados e acrescentaram-se, à aula expositiva, outras maneiras e estratégias de ensino, como:

- Exposição dialogada e estudo dirigido;
- Verificação de conhecimento prévio dos alunos;
- Construção de um quadro de anamnese em casos clínicos com participação dos alunos;
- Discussão de casos clínicos;
- Discussão de filmes e documentários;
- Discussão de textos;
- Dramatizações.

Vê-se apontados nos planos, por meio da incorporação das estratégias mencionadas, muitos dos princípios freireanos desenvolvidos na disciplina, dentre os quais se pode destacar: a preocupação de desenvolver uma aula a partir do que os alunos já sabem e não do que eles não sabem, a valorização dos alunos em sala de aula com dinâmicas e estratégias que oferecem condições concretas de participação e diálogo e a importância dos momentos coletivos para a construção do conhecimento.

Apesar de o plano de aula ser apenas uma proposta de ensino, a mudança percebida em sua estrutura mostra o potencial do trabalho desenvolvido na disciplina, a

partir das discussões e reflexões sobre as práticas dos pós-graduandos, tanto na docência, como na assistência.

No relato de dois participantes docentes, percebe-se que ambos conseguiram realizar transformações em suas práticas, mesmo enfrentando dificuldades institucionais.

Vejamos:

*Não tenho dúvidas que o aproveitamento dos alunos e residentes foi muito maior tornando a atividade mais produtiva e o retorno do processo de aprendizagem muito melhor. Aos poucos, novas discussões foram inseridas em novas aulas assim como um maior número de atividades interativas com os diferentes públicos (PARTICIPANTE DOCENTE 5).*

*Infelizmente não foi possível fazer as modificações conforme nosso planejamento no curso, pois seria necessário alteração na grade de horário. Temos somente 2h disponíveis (uma aula) e pelo planejamento necessitaríamos 2 aulas, mas consegui modificar a aula antiga deixando-a mais dinâmica e objetiva, com participação mais ativa dos alunos (PARTICIPANTE DOCENTE 2).*

Compreende-se que a mudança se torna possível na medida em que a prática é assumida como objeto de reflexão. Freire escreve que “[...] pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor” (2003b, p. 113). Daí a importância de, por meio das atividades didáticas, provocar nos grupos a reflexão, o pensar a minha prática e a prática do outro e com o outro.

Durante a disciplina, foi possível, tanto entre os que trabalham na docência como na assistência, refletirem sobre o seu contexto profissional e a sua prática, conforme os relatos abaixo:

*Aproveitei para refletir sobre minha postura na assistência e refiz a aula que participo na semiologia pediátrica, deixando-a mais interessante (PÓS-GRADUANDA 2).*

*Considerarei mais as necessidades e a bagagem do aluno quando estiver planejando uma aula. Mesmo no consultório, avaliarei esses dados com mais atenção quando for passar informações ao paciente (PÓS-GRADUANDA 8).*

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

busca do “Ser Mais” “[...] não pode ser realizada no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (2003a, p. 75). Vejamos a fala dos participantes a seguir:

*Foi importante conhecer as diferentes visões dos colegas, melhorando o trabalho multidisciplinar, e conseguir colocar minhas ideias no grupo, algo que normalmente não é muito fácil para mim (PÓS-GRADUANDA 2).*

*A disciplina nos fez pensar e refletir algumas atitudes. Se colocar no lugar do outro (paciente/familiar/colega), pensar nas pessoas como seres humanos e não talvez como um número ou “clientes” (PÓS-GRADUANDA 29).*

A mudança não ocorre de uma vez, em um dia pré-determinado. É um movimento contínuo e que se dá aos poucos, nas pequenas ações que são possíveis e mostram a diferença potencialmente provocada quando realizadas coletiva e socialmente. Freire escreve que: “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (2015a, p. 93).

## **5 Considerações finais**

O processo de ensino-aprendizagem freireano requer a leitura da realidade e isso, conseqüentemente, implica na necessidade de participação dos sujeitos. Esse é um desafio que pode transformar-se em um limite, para a prática de ensino e para a pesquisa, caso a proposta não seja aceita pelo grupo participante. Por isso, são fundamentais a preparação e a sensibilização das pessoas para essa mudança de paradigma que rompe com práticas conservadoras e autoritárias, as quais, em muitos casos, foram as únicas formas anteriores de vivências educacionais.

É preciso que o educador-pesquisador busque, por meio da leitura, do estudo e da compreensão em profundidade do referencial escolhido, fortalecer a sua opção teórico-metodológica e se preparar para enfrentar os conflitos que surgem no decorrer do processo. Uma vez que, no desenvolvimento de toda a prática, os participantes têm espaço e são convidados a expressar suas opiniões, sentimentos e percepções sobre temas que envolvem princípios e valores, o conflito é inevitável. Esse momento de confronto e tensão exige, do educador-pesquisador, saber lidar com ânimos exaltados, tomar decisões rápidas que evitem uma situação de descontrole, reafirmar a importância

de se respeitar as diversas opiniões e, principalmente, assumir esse momento como um conteúdo formativo para o educador-pesquisador e para os demais participantes.

Romper com práticas tradicionais exige a adesão não só de quem as propõe, mas daqueles que, junto com o educador, participam ativamente desse momento: os educandos. Exige reconhecer o outro como sujeito de conhecimento capaz de contribuir para o crescimento de si e dos outros. Exige, ainda, perceber que muitas são as possibilidades de, junto com o outro, ensinar e aprender, partilhando poder, escutando e ampliando olhares. Esse não é o caminho mais fácil ou curto, mas é certo que é o mais ético e democrático.

Além disso, a busca de temas que emergem da realidade dos participantes provoca uma ampliação das verdadeiras causas dos problemas enfrentados no dia a dia e a mobilização para pensar em soluções que possam ajudar a superar os desafios encontrados.

As experiências vividas no curso de uma disciplina apenas não provocam uma mudança de concepção arraigada, mas experimentar algo diverso do comum faz-nos perceber que outra forma de ensinar e aprender é possível, sim. A partir da leitura e análise dos dados observou-se que a experiência provocou nos participantes mudanças em suas posturas, formas de agir e pensar dentro das possibilidades impostas pelas estruturas em que atuam profissionalmente, dentre elas: a iniciativa de criar condições para a participação dos alunos no processo educativo e do paciente no processo de tratamento, utilizar na preparação das aulas estratégias diferentes (e alternativas à) da aula expositiva, ouvir o aluno e o paciente, refletir sobre a prática realizada e tentar melhorá-la. Percebeu-se, também, que a vivência provocou uma transformação na dimensão pessoal com outra forma de ver o mundo, a partir de uma visão mais crítica, reconhecimento do outro para a sua prática e construção do seu conhecimento, ouvir e respeitar pontos de vistas divergentes.

Acredita-se que os princípios freireanos vivenciados na prática de ensino trouxeram um avanço para a disciplina “Formação Didático-Pedagógica em Saúde” e este estudo pode oferecer contribuições ao que vem sendo pesquisado na área da formação didático-pedagógica dos profissionais da saúde. Isso porque se construiu e se desenvolveu uma prática que provocou a reflexão e análise do fazer docente e do fazer

assistencial com vistas a promover mudanças, a partir de uma opção teórico-metodológica contra-hegemônica, mostrando seus limites e possibilidades.

Como ressaltado anteriormente, a mudança não acontece de um dia para o outro. É um processo permanente, construído histórica e socialmente. Optar pelo referencial freireano é assumir-se como educadora progressista e acreditar que a mudança é possível!

### Referências

ANGOTTI, J. A. **Solução alternativa para a formação de professores de ciências**. 1982. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, C. R. *et al.* O meio grito: um estudo sobre as condições, os direitos, o valor e o trabalho popular associados ao problema da saúde em Goiás. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 9-16.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DELIZOICOV, D. **Conhecimento, tensões e transições**. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

FREIRE, P. **Ação cultural: para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. Investigação e metodologia da investigação do “Tema Gerador”. *In*: TORRES, C. A. **Diálogo e práxis educativa: uma leitura crítica de Paulo freire**. São Paulo: Loyola, 2014. p. 95-117.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

FREIRE, P. **Política e educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003b.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GIOVEDI, V. M. **Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública.** Curitiba: Appris, 2016.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Projeto ensino de ciências a partir de problemas da comunidade:** uma experiência no Rio Grande do Norte. Natal: UFRN; Brasília, DF: CAPES/MEC/SPEC, 1983.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática resignificando a didática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática:** embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010. p. 15-41.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2011. p. 47-84.

PINTO, João B. *et al.* Da investigação temática à pesquisa-ação. In: DUQUEARRAZOLA, L. S.; THIOLENT, M. J. M. **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação:** textos selecionados e apresentados (1975). Belém, PA: UFPA/ICSA, 2014. p. 94-105.

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

SAUL, Ana Maria. **Paulo Freire:** uma prática docente a favor da educação crítico-libertadora. São Paulo: EDUC, 2016a. (Coleção Sapientia – Grandes mestres da PUC-SP).

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, [1985] 2010.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica:** das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

TORRES, C. A. A pedagogia política de Paulo Freire. In: APPLE, M. W.; NÓVOA, A. (Orgs.). **Paulo Freire:** política e pedagogia. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998. p. 47-68.

## Notas

---

<sup>i</sup> O termo vivência é utilizado neste estudo segundo a definição de Minayo (2012, p. 622), para quem “Embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre”.

<sup>ii</sup> Neste estudo, assume-se que prática é práxis. E compreende-se, a partir da leitura de Vásquez (1968), que práxis é atividade, que leva à transformação em qualquer nível onde ocorra. De acordo com esse autor, a atividade é prática e é teórica, entre as quais se estabelece uma relação indissociável.

<sup>iii</sup> O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e obteve parecer favorável (Nº 1.425.66). Todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando a utilização dos dados produzidos por eles juntamente com a pesquisadora no desenvolvimento da pesquisa.

<sup>iv</sup> Muitos dos educandos dessa turma atuam na assistência: em consultórios, unidades básicas de saúde (UBS) e hospitais. Há, ainda, aqueles que na assistência atuam também como preceptores, profissionais experientes que orientam a inserção e socialização dos residentes, recém-graduados, no ambiente de trabalho. Essa é considerada também uma atividade de ensino.

<sup>v</sup> Esses planos de aula eram desenvolvidos por alunos que já atuavam como docentes em cursos de graduação e pós-graduação.

## Sobre as autoras

### Patrícia Lima Dubeux Abensur

Doutora em Educação(Currículo). Técnica em assuntos Educacionais da Universidade Federal de São Paulo(Unifesp) . Email: [pdubeux@gmail.com](mailto:pdubeux@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0454-6863>

### Ana Maria Saul

Doutora em Educação(Psicologia da Educação). Professora Titular da PUC/SP

E-mail: [anasaul@uol.com.br](mailto:anasaul@uol.com.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0114-444X>

Recebido em: 20/10/2019

Aceito para publicação em: 30/10/2019