

FORMAÇÃO PERMANENTE, DIÁLOGOS E PROBLEMATIZAÇÕES NO CAMINHAR DA PESQUISA

Permanent training, dialogues and problems in the path of research

Formación permanente, diálogos y problemas en el camino de la investigación

Alaíde Vieira de Andrade Costa*

Hélio Junior Rocha de Lima**

Maria Cleonice Soares***

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2022.v4i1n8.177-204>

Resumo

Este estudo apresenta os aportes teóricos-metodológicos da pesquisa, que teve como objeto de estudo a formação permanente docente, a qual constitui-se em uma investigação sobre a partilha de experiências concernentes à ação-reflexão-ação. O referencial teórico se fundamenta na epistemologia freireana, trazendo à luz seus conceitos (FREIRE, 1983, 1987, 2006, 2019). Os círculos de cultura virtuais se constituíram como um dos principais dispositivos metodológicos de ação-reflexão-ação próprio da formação permanente abrindo possibilidades para os docentes ultrapassarem o olhar espontâneo sobre a realidade da prática pedagógica e superá-la pela criticidade cada vez mais epistemológica. Esta discussão teórico-metodológica é potencial e coletivamente relevante, pois o conhecimento construído contribui para ampliar as reflexões desenvolvidas no campo teórico da formação de professoras e professores, especialmente com relação à importância do exercício permanente de ação-reflexão-ação.

Palavras-chave: Ação-reflexão-ação; Diálogo; Círculo de cultura; Formação Permanente; Problematização.

Abstract

This study presents the theoretical-methodological contributions of the research, which had as its object of study the permanent training of teachers, which constitutes an investigation about the sharing of experiences concerning action-reflection-action. The theoretical framework is based on Freirean epistemology, bringing its concepts to light (FREIRE, 1983, 1987, 2006, 2019). The virtual culture circles were constituted as one of the main methodological devices of action-reflection-

action characteristic of permanent training, opening possibilities for teachers to go beyond the spontaneous look at the reality of pedagogical practice and overcome it through increasingly epistemological criticality. This theoretical-methodological discussion is potentially and collectively relevant, as the knowledge built up contributes to broadening the reflections developed in the theoretical field of teacher training, especially with regard to the importance of the permanent exercise of action-reflection-action.

Keywords: Action-reflection-action; Dialogue; Culture circle; Permanent Training; Problematization.

Resumen

Este estudio presenta los aportes teórico-metodológicos de la investigación, que tuvo como objeto de estudio la formación permanente de docentes, lo que constituye una investigación sobre el intercambio de experiencias en torno a la acción-reflexión-acción. El marco teórico se basa en la epistemología freireana, sacando a la luz sus conceptos (FREIRE, 1980, 1983, 1987, 2006, 2019). Los círculos virtuales de cultura se constituyeron como uno de los principales dispositivos metodológicos de acción-reflexión-acción propios de la formación permanente, abriendo posibilidades a los docentes para ir más allá de la mirada espontánea sobre la realidad de la práctica pedagógica y superarla a través de una criticidad cada vez más epistemológica. Esta discusión teórico-metodológica es potencialmente y colectivamente relevante, ya que los saberes construidos contribuyen a ampliar las reflexiones desarrolladas en el campo teórico de la formación docente, especialmente en lo que se refiere a la importancia del ejercicio permanente de la acción-reflexión-acción.

Palabras clave: Acción-reflexión-acción; Diálogo; Círculo de cultura; Formación Permanente; Problematización.

Apresentação

Considerando a educação como práticas culturais que se dão em contextos diversos, nas instâncias escolares e não escolares e na busca humana permanente do saber, entendemos que homens e mulheres que se constituem enquanto professores e professoras, assim o fazem a partir de vivências pessoais, formativas e profissionais, por meio de reflexões individuais e coletivas. Neste sentido, para além das ações institucionais promovidas na graduação, na pós-graduação e em momentos formativos, a formação docente acontece cotidianamente e se constrói na reflexão sobre a prática. A partir de tais premissas, o referido artigo tem como objetivo apresentar os aportes

teóricos-metodológicos da pesquisa, que teve como objeto de estudo a formação permanente docente.¹

Mesmo estando imersos na realidade do cotidiano educativo, os docentes exercitam constantemente a reflexão sobre os fenômenos que a envolvem. Este exercício que lhes permite estar em constante aprendizagem, quando feito de forma crítica, com o necessário “distanciamento epistemológico” (FREIRE, 2019), amplia as possibilidades de ressignificação e transformação de sua prática.

As especificidades relativas à formação que acontece após a graduação necessitam ser compreendidas criticamente, pois, a formação permanente não se trata de toda e qualquer atividade desenvolvida após a formação inicial, mas de um debruçar crítico reflexivo e coletivo sobre a prática desenvolvida cotidianamente pelos professores nas instituições de ensino (FREIRE, 1991).

A partir de conhecimentos construídos nas atividades vivenciadas no coletivo, tanto nos grupos de pesquisa, como no processo formativo da prática docente e no cotidiano escolar, vêm permitindo um maior entendimento sobre o conceito de formação docente. Neste sentido, a progressiva compreensão dinâmica e crítica sobre a realidade vem despertando questionamentos sobre aspectos desta formação: Como nós, professores, percebemos nossa formação? Como nos identificamos na coletividade desta formação? Como interagimos e estabelecemos o diálogo sobre as questões de nossa prática? Como acontece o movimento de ação-reflexão-ação sobre e na prática docente? Como a partilha de experiências desperta o olhar reflexivo sobre a nossa formação?

O trabalho se embasa, principalmente, no pensamento de Paulo Freire, sob a ótica de que cada abordagem teórico-metodológica tem seus próprios fundamentos, o estudo se ampara na compreensão do “inacabamento do ser” para se aprofundar nos conceitos freireanos de “conscientização”, “problematização da realidade” e “diálogo”,

¹ Este artigo origina-se da pesquisa de dissertação de mestrado *Formação Permanente: a partilha de experiências entre professoras da educação infantil do município de Mossoró-RN*, de Aláide Vieira de Andrade Costa, defendida em 2021, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN.

compreendido, dialeticamente, como ação-reflexão-ação. Neste sentido, apoiamo-nos na proposição de problematização da realidade que se constitui como base na pedagogia freireana. A opção pela grafia “freireana”, considerando os estudos de Saul (2016)² é uma posição política.

O caminhar teórico-metodológico

A formação e a prática dos professores são fenômenos humanos, aqui compreendidos como processos em movimento e em transformação nas relações e condições historicamente estabelecidas. O processo formativo torna-se permanente, de acordo com Freire (2019), na busca constante pelo ser-mais, em que problematizando a realidade, nos conscientizamos sobre ela, e vamos percebendo a incompletude do ser no seu caminhar.

A pesquisa fundamentada no aporte teórico-metodológico freireano voltado para a problematização da realidade é um processo que se constrói na elaboração e reelaboração de questionamentos, de forma crítica e criativa, mediante o diálogo.

A visão crítica e autocrítica da abordagem freireana de pesquisa implica no desenvolvimento da criatividade, originalidade e autonomia e num estado de vigilância constante contra os dogmatismos e maniqueísmos que podem reger a produção científica. A complexidade do olhar sobre o real exige do pesquisador freireano a compreensão da inexistência de certezas absolutas e de possibilidades únicas de respostas às suas interrogações. (NASCIMENTO, 2011, p. 52)

A problematização se torna um processo dialético à medida que, ao problematizar, o sujeito se insere no processo, pois é impossível alguém estabelecer um processo problematizador e não fazer parte dele, uma vez que, segundo o pensamento de Freire (1983, p. 82), “Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e

² “O uso deliberado do adjetivo freireano e suas flexões [...] é uma questão de preferência, pela compreensão de que a manutenção da grafia integral do sobrenome do autor destaca com mais vigor a proveniência, a origem das produções, ou seja, o pensamento de Freire. Em alguns redutos acadêmicos significativos seguiu-se, pois, o seguinte critério: à ortografia original do antropônimo, foi acrescentado o sufixo ano, resultando no adjetivo freireano” (SAUL, 2016).

permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização”. Ao fazer parte da realidade na busca de consciência desta, o professor-pesquisador, como parte desse processo, é também agente transformador, por isso mesmo, está em constante aprendizado.

A curiosidade crítica, sujeita a limites, se encontra em um permanente exercício de observação, comparação e questionamento que convoca a imaginação, fazendo-a mais criteriosa de maneira a conhecer e reconhecer metodicamente o objeto em sua realidade. A este respeito, Freire (2019) ressalta que “um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítico é o que me adverte da necessária promoção da *curiosidade espontânea* para a *curiosidade epistemológica*” (FREIRE, 2019, p. 86, grifos do autor). Este pensamento remete a uma compreensão que se contrapõe à educação bancária na qual os educadores são considerados como transmissores de conhecimentos e educandos como meros receptores passivos. Quanto mais exercitamos a curiosidade crítica sobre nossos objetos de estudos e pesquisas e com maior rigor metodológico, tanto mais a curiosidade espontânea se intensifica e nos aproximamos com maior exatidão sobre ela, tornando-a mais epistemológica.

Freire (1983) adverte que não existe problematização sem realidade. Deste modo, a educação se dá, como aqui compreendemos, em torno das relações indicotomizáveis que vão se estabelecendo entre os seres humanos e o mundo.

A problematização, na verdade, não é a do termo relação, em si mesma. O termo relação indica o próprio do homem [e da mulher] frente ao mundo, que é estar nele e com ele, como um ser do trabalho, da ação, com que transforma o mundo. (FREIRE, 1983, p. 83)

Assim, a problematização da realidade como componente da formação docente permanente comporta a problematização da história e da cultura em que se inserem os educadores e faz, deles, seus próprios criadores.

No processo de delimitação do objeto deste estudo nos debruçamos sobre a produção teórica de base freireana sobre a problematização da realidade como meio para a construção do conhecimento.

A pesquisa via problematização da realidade, alicerçada em princípios epistemológicos, procura o desenvolvimento de uma estratégia de pensamento (auto) crítico e criativo que rompe com o formalismo exacerbado da ciência clássica de caráter positivista, sem deixar de ter em mente a extensão e profundidade do processo de construção do conhecimento. O caráter simultâneo e provisório do conhecimento temporaliza o que se tem como verdade, uma vez que tal conclusão surge da interação entre sujeito e objeto, que não são epistemologicamente neutros. Assim sendo, os resultados não são afirmações neutras por acontecerem, efetivamente, num contexto de relações que conferem ao objeto a significação atribuída pelo sujeito. E, sendo o contexto passível de mudanças, tanto sujeito quanto objeto flexibilizam-se. Sua produção se dá não pela pura acumulação, mas pelas rupturas e descontinuidades que compõem o seu processo. (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017, p. 52)

Estes princípios epistemológicos críticos e criativos conferem a não neutralidade da construção do conhecimento que se dá pela problematização da realidade.

A compreensão da abordagem problematizadora freireana desenvolvida nesta pesquisa se materializa na compreensão teórico-prática dos três momentos pedagógicos elaborados por Angotti, Delizoicov e Pernambuco (2002): o estudo da realidade – ER, a organização do conhecimento – OC e a aplicação do conhecimento – AC. Embora tenha o nome ‘momentos’ esta proposição não segue uma linearidade. Ela se constrói no percurso dinâmico da ação-reflexão-ação do pesquisador freireano na medida em que este desvela, se desvela e é desvelado; reflete sobre suas descobertas e redescobre-se no caminho.

Como se trata de um modo não linear de elaboração do conhecimento, visto que seu desenvolvimento não segue obrigatoriamente uma sequência cronológica, os três momentos pedagógicos estão inter-relacionados, num movimento dialético, no sentido de que em cada um deles estão presentes aspectos dos três como um todo.

Embora tenha se originado da ação-reflexão-ação sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, a metodologia dialógica dos três momentos não se restringe apenas ao trabalho pedagógico em sala de aula e a formação de professores. Eles também podem orientar atividades de investigação científica, atividades de interação na comunidade escolar [...]. (NASCIMENTO, 2011, p. 212)

Portanto, os três momentos pedagógicos perpassam, dinamicamente e dialeticamente, todo o processo do estudo, não no sentido de “propor um modelo a ser seguido, mas de trazer algumas reflexões sobre o processo de construção do conhecimento através da problematização da realidade via tema gerador” (NASCIMENTO, 2011, p. 212).

A pesquisa de dissertação realizada contemplou estudos sobre a partilha de experiências entre sete professoras atuantes de duas Unidades de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN que acontecem mediante encontros que são realizados permanentemente e a partir das necessidades formativas das docentes.

O levantamento empírico para a construção dos dados na pesquisa, aconteceu por meio de dispositivos motivadores de falas (imagens, narrativas, frases relacionadas ao referencial teórico da pesquisa, teatro, cirandas, entre outros.) desenvolvidos no âmbito dos círculos de cultura promovidos pelo projeto de extensão LEFREIRE.³

Os círculos são caracterizados como momentos de diálogo, lugares de aprendizagem nos quais a abordagem de conteúdos pré-estabelecidos é substituída pela problematização de temas geradores oriundos da realidade dos participantes que expõem seus pensamentos, saberes prevalentes, valores e sentimentos com horizontalidade de importância a fim de (re)elaborar conhecimentos na coletividade, num processo de emancipação. No pensar e realizar dos círculos estão presentes a organização, sistematização e aplicação dos conhecimentos produzidos através da problematização das informações levantadas no estudo da realidade, ou seja, a dinâmica dos três momentos pedagógicos (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002).

Para registrar esse momento de levantamento dos dados, faz-se necessário a gravação autorizada do círculo para que sua transcrição permita:

“[...] fazer uma primeira seleção das falas significativas e começar a identificar possíveis formas de organizar o conjunto das informações

³ Projeto de extensão *Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular* (LEFREIRE), vinculado a Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, estuda o pensamento e as categorias freireanas realizando ações por meio de círculos de cultura.

para fazer a redução que definirá as unidades temáticas” (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017, p. 58).

Os autores destacam que “as unidades temáticas são captadas a partir do Estudo da Realidade permitindo a problematização do objeto à luz da teoria escolhida” (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017, p. 58). Assim, as falas significativas captadas são selecionadas e “reduzidas” para definir as unidades temáticas que serão problematizadas, fundamentadas e discutidas teoricamente, de maneira que o produto da elaboração teórico-prática coletiva ajude a fazer emergir os conhecimentos que, sistematizados, responderão à questão problema, atingindo os objetivos propostos e, assim, produzindo novos conhecimentos.

A figura 1, a seguir, tenta representar, na forma de uma “espiral ascendente” (NASCIMENTO, 2011), a dinâmica dos círculos de cultura, que não acontecem de maneira linear, uma vez que todos os aspectos estão relacionados entre si em um movimento dialético.

Figura 1 - Dinâmica do Círculo de Cultura.



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (COSTA, 2021).

Percebemos que os círculos de cultura proporcionam um ambiente coletivo de diálogos, escutas e problematizações que impulsionam a compreensão de inacabamento

de cada pessoa, esse movimento promove um ambiente capaz de incitar processos de conscientização e transformação das realidades.

Contudo, antes de serem realizados os dois círculos de cultura pensados para o levantamento dos dados empíricos, enfrentamos o ineditismo do isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19⁴. A necessidade de controlar a disseminação do vírus impossibilitou a realização presencial dos círculos de cultura, nos remetendo a pensar novos meios para dar continuidade à pesquisa neste novo cenário, nos desafiando à realização remota dos círculos de cultura.

Na situação de distanciamento físico tivemos que nos reinventar (destacamos aqui o exercício desta reinvenção por parte dos professores), re-aprendendo a utilizar as tecnologias digitais. Assim, pudemos sentir a complexidade de planejar e realizar círculos de cultura virtuais no LEFREIRE, considerando que, “o distanciamento social caiu como um raio sobre essas ações, principalmente pelo aspecto presencial dessas dinâmicas nas quais o contato físico é um dos suportes da produção do conhecimento [...]” (LIMA; NASCIMENTO; SOARES, 2021, p. 1199). Além disso, a desigualdade socioeconômica e as dificuldades relativas ao acesso e à exposição à internet, poderiam comprometer a construção do diálogo próprio daquele dispositivo. Contudo, essa realidade, como uma situação limite, impulsionou problematizações e partilhas de experiências.

Realizamos dois círculos de cultura virtuais, pela plataforma *Google Meet*, o primeiro, com o tema ‘*O educador se forma permanentemente na ação-reflexão-ação*’ e o segundo com a temática ‘*Da antagonia ao protagonismo: des-velando a realidade docente no ensino remoto*’.

O primeiro círculo de cultura ‘*O educador se forma permanentemente na ação-reflexão-ação*’ contou com a participação das sete professoras participantes da pesquisa e alguns membros do LEFREIRE. Iniciamos o círculo apresentando o objetivo e os

⁴ Doença infecciosa causada pelo Novo Coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. A pandemia foi decretada em março de 2020, quando a doença se espalhou pelo mundo. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>.

encaminhamentos do encontro seguido da apresentação feita através de falas espontâneas sobre as experiências formativas e atuação profissional dos participantes, o que contribuiu para o entrosamento de todos com o momento e com a plataforma, após a apresentação situamos, de forma sucinta, o tema e os objetivos da pesquisa. Assim, as problematizações iam acontecendo à medida das falas relacionadas com os dispositivos escolhidos, num processo que se intencionava dialógico e dialético. Pudemos perceber, aliada à timidez ou a possíveis constrangimentos, a motivação das participantes para interagir com os dispositivos problematizadores e construir um diálogo significativo mesmo diante de uma tela, sem contato presencial.

No intuito de aprofundarmos aspectos inerentes ao processo formativo docente na prática remota, temática que emergiu no primeiro círculo realizado, realizamos o segundo círculo de cultura *'Da antagonia ao protagonismo: des-velando a realidade docente no ensino remoto'*, juntamente com o LEFREIRE e o PraLEE – Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola⁵, com a participação das professoras participantes e professores membros dos dois grupos, professores da Educação Básica e da Faculdade de Educação da UERN. A abertura do círculo constou da interpretação e encenação de um poema, sucedida pela problematização dos dispositivos selecionados, trazendo à tona a espontaneidade de cada pronúncia, suscitando indagações e reflexões que iam contribuindo para o diálogo.

A delimitação das unidades temáticas proporcionada pelo estudo da realidade permitiu realizar o diálogo entre o aporte teórico da pesquisa e as informações advindas das falas dos participantes dos círculos, desde a seleção dos dispositivos a serem compartilhados até a transcrição e análise das falas.

Para tanto, nos fundamentamos, inicialmente, na perspectiva teórico-metodológica de Moraes (2003) sobre a análise textual qualitativa.

Ao longo da apresentação e discussão desses elementos, pretende-se defender o argumento de que a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto organizado de construção de

⁵ Projeto de Extensão da Faculdade de Educação da UERN, coordenado pela Professora Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira.

compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES, 2003, p. 192)

Mergulhando no estudo desta abordagem, percebemos aproximações entre as intenções desta perspectiva de análise textual e da proposição dialética de “redução temática” para identificação das palavras geradoras, em Freire. As duas propostas exigem o envolvimento profundo e a imersão do pesquisador para realizar o movimento que relaciona totalidades e partes fazendo emergir novas compreensões para o texto (em nosso caso, o diálogo realizado nos círculos de cultura).

O processo de fragmentação, desconstrução, unitarização, categorização permite a construção das unidades temáticas com base nos diálogos constituídos na pesquisa empírica, sempre de acordo com os objetivos e questões elencadas. A análise das partes permite fazer a recomposição do texto, sistematizando a organização dos conhecimentos.

Processualmente, as unidades temáticas vão sendo construídas e delimitadas cada vez com mais precisão posto que é a partir delas que irão se construir as interpretações, sentidos e significados que expressarão as novas compreensões e entendimentos que se constituirão na estrutura do texto. Este processo de análise, que é permanente, faz necessária a crítica constante que permite o alcance de uma compreensão cada vez mais ampla. Perceber nas falas o emergir das unidades temáticas, possibilita tecer reflexões acerca da ação-reflexão-ação e formação permanente de professores, considerando suas necessidades, significações, possibilidades e desafios.

O movimento de ser/fazer-se professor

Na construção e vivência históricas da profissão docente vamos percebendo as possibilidades e necessidades de nossas ações educativas. Para tanto, é necessário compreender como se estabelecem as relações, as interações entre nós professores e a

realidade, sendo esta compreensão capaz de trazer à tona o reconhecimento das situações e fenômenos de nossa prática.

Para Freire (1967, p. 124), não é possível pensar uma teoria pedagógica que não esteja relacionada à compreensão que se tem dos seres humanos e do mundo. Por isso mesmo, há a necessidade de uma compreensão teórico-prática sobre ações educativas transformadoras e libertadoras, uma vez que a vocação humana é a busca coletiva pelo “ser mais”.

Freire entende que essa busca pela humanização é construída. Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. E esta, é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens [e as mulheres] como desafio e não como freio ao ato de buscar. (FREIRE, 1987, p. 107)

Esse processo se desenvolve pela presença histórica, por esse motivo, não pode acontecer na individualidade. Sem uma educação coletiva e problematizadora não haveria a possibilidade de pensarmos a realidade criticamente e, assim, construirmos uma prática humana libertadora. Neste contexto amplo, situamos a formação e a prática pedagógica aqui estudadas.

No cotidiano da sala de aula, no chão da escola, os professores vivenciam situações e relações diversas, mediante a singularidade de cada pessoa e grupo, sendo, estas relações, mediadas, processuais e transformadoras uma vez que o inacabamento é próprio da experiência vital.

Consciente de seu estado inacabado, o homem atua na constante busca de ser mais, de modo que a consciência da incompletude humana o faz problematizar a realidade. Pensar o tempo presente na reflexão do passado e na projeção de um futuro, de um devir, assenta o inacabado na dinâmica problematizadora da realidade, instigando o homem a ativar o movimento educacional em um que fazer em refazimento permanentemente da *práxis*. (LIMA; ABREU; DUARTE, 2016, p. 228-229)

A consciência do inacabamento é própria do ser humano. Ao se reconhecerem como inacabados, o homem e a mulher reconhecem sua inserção no mundo em um processo social de busca de aprendizagem que não se esgota.

Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 1987, p. 42)

A incompletude do ser e do saber é o que justifica, mesmo exercendo a mesma profissão durante anos, nos sentirmos sempre aprendentes. Neste contexto, as interações que acontecem diariamente, dentro do chão da escola, entre os professores, como também, nas trocas nos momentos formativos, são um exercício permanente de reflexão sobre a prática, que nos faz aprofundar o “distanciamento epistemológico” necessário para que esse olhar reflexivo aconteça com maior rigorosidade (FREIRE, 2019). Esta percepção distanciada de como estamos sendo e porque estamos sendo, torna-nos capazes de promover transformações em nossa prática.

À medida que vamos nos percebendo nesta incompletude, reconhecemos nosso processo formativo como permanente, o que nos impulsiona à busca pela superação e transformação da realidade de nossa prática pedagógica.

A capacidade de desenvolvermos a consciência crítica sobre a prática exige dos professores a permanente construção de conhecimentos sobre o fazer pedagógico, tendo em vista que a realidade está em constante transformação e essa consciência, à medida que vai sendo exercitada, vai fortalecendo as práticas dialógicas na busca pelo “ser mais”.

Ao iniciar sua atuação, professoras e professores não entendem exatamente por que e como fazem a reflexão sobre o fazer, mas este exercício vai se tornando cada vez mais crítico à medida que vão aprendendo a se distanciar da realidade imediata para olhá-la com mais rigor.

Compreender a ação-reflexão-ação como um processo que se insere na incompletude própria da educação e da formação permanente é um dos primeiros aprendizados do professor iniciante.

[...] Há algo que, do ponto de vista da compreensão que tenho do processo em que vim me tornando um educador, me parece de fundamental importância. Refiro-me ao quase-vício que se apoderou de mim e a que jamais renunciei – o de pensar a prática. No começo, possivelmente, eu não soubesse claramente por que fazia isto. Era como se fosse uma espécie de instinto levando-me a pensar, a indagar, em torno do que eu fazia. Quanto mais pensava a prática a que me entregava tanto mais e melhor compreendia o que estava fazendo e me preparava para praticar melhor. (FREIRE, 1991, p. 104)

Essa reflexão manifesta-se como um instinto da prática docente e, a partir da reflexão permanente, quanto mais pensamos sobre a prática, vamos nos conscientizando sobre ela e compreendendo-a melhor.

Na condição de sermos inconclusos, nossa formação docente sempre terá aspectos de iniciação, ou reiniciação, mesmo com o passar dos anos, com a experiência vasta na docência, isto não vai nos tornar prontos, pelo contrário. Esta é a tomada de consciência sobre o movimento do ser-fazer-fazer-se professor.

Essa capacidade de começar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como um processo, como vir-a-ser [...]. Começar sempre, não importa que de novo, com a mesma força, com a mesma energia. (FREIRE, 1991, p. 103)

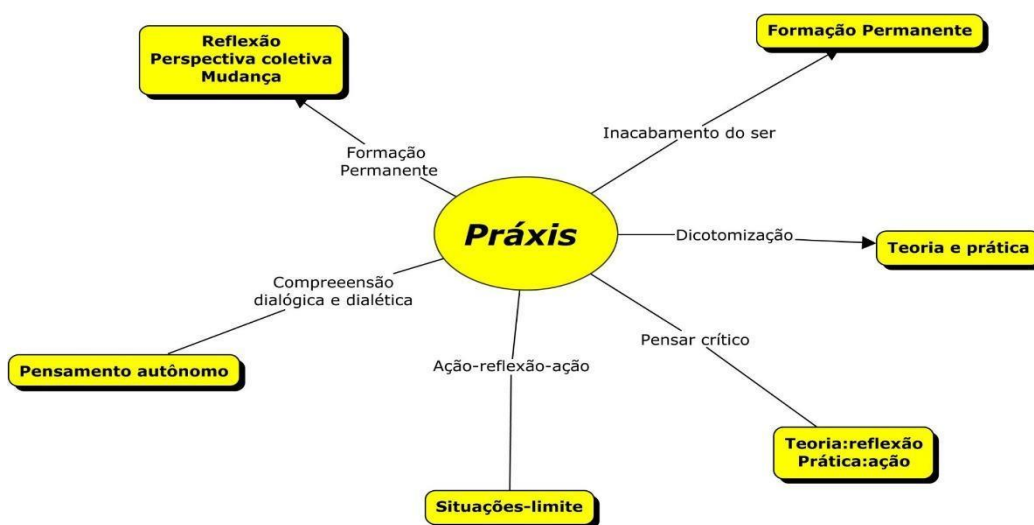
O pensar permanente sobre a prática é de fundamental importância ao educador posto que, quanto mais pensamos sobre o que fazemos, melhor compreendemos este fazer e nos preparamos para realizá-lo (FREIRE, 1991). Assim, compreendo a não dicotomização entre teoria e prática, visto que uma não acontece isolada da outra e, sim, em permanente relação. “A ação-reflexão-ação desenvolvida dentro da escola permite ao professor pensar sobre o que faz enquanto faz” (NASCIMENTO, H. 2011, p. 34). Ao sermos desafiados a pensar nossa ação, que é *práxis*, somos condicionados a buscar os meios que a constituem como ação transformadora, ou seja, o movimento da ação-reflexão-ação, refletindo e agindo sobre a realidade.

Este trabalho constante do acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica. (FREIRE, 1991, p. 81)

É importante termos essa compreensão de que, para a prática acontecer, é necessário o desvelamento dos nossos conhecimentos sobre a teoria presente nela e que ainda não foram percebidos de maneira a permitir evoluirmos em nosso processo de conscientização. Partindo da premissa dialética da *práxis* problematizadora, da historicidade dos homens, de que somos seres inacabados e em permanente construção, como ressalta Freire (1987), se faz necessário que (re)construamos esses conhecimentos para que possamos estabelecer sempre novas relações entre teoria e prática, pois as mudanças da atualidade nos geram desafios e, para superar estas barreiras, precisamos estar em constante estado de formação reflexiva.

A invenção ou reinvenção, a construção do saber e a transformação acontecem através da busca inquieta e permanente pela *práxis*. É importante considerar que o professor não está pronto quando termina o curso de formação inicial e nunca estará, haja vista, que “somos seres inacabados” como ressalta Freire (2019).

Figura 2 - Trama 1: *Práxis*: a relação dialógica como um caminho para a ação-reflexão-ação.



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (COSTA, 2021).

Na trama conceitual, ilustrada na Figura 2, podemos visualizar a relação dialógica da práxis como um caminho para o processo de ação-reflexão-ação. Essa relação se estabelece a partir dos conceitos freireanos que impulsionam a formação permanente que ocorre em um movimento contínuo de reflexão teórico-prática na busca da compreensão dialética do fazer docente antes as antagonias da práxis.

Isto implica nosso pensar crítico, de maneira que pensar criticamente a prática possibilita compreender a sua razão de existir e ao refletirmos em torno dela podemos torná-la cada vez melhor. Daí que a teoria significa a reflexão ao articular os conceitos para pô-los em prática e a prática é o momento da tomada de decisão, sendo que uma está relacionada a outra.

Nesta ação-reflexão-ação estão presentes, além das conquistas e possibilidades do fazer educativo, as “situações-limite” (FREIRE, 1987) a serem problematizadas em busca da superação e da transformação. Este caráter singular das situações educativas, mesmo vivenciadas coletivamente, justifica a imposição de tantos desafios à prática docente.

[As] “situações-limites” [...] se apresentam aos homens [e as mulheres] como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens [e as mulheres] não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável”. (FREIRE, 1987, p. 53)

Em determinadas relações opressivas que enfrentamos, nossa consciência fica limitada ao ponto de não percebemos para além das “situações-limites”, incapazes, naquele momento, de refletir sobre a realidade. E é aí que surge a importância de espaços de escuta sensível em que os docentes possam levar a discussão para o grande grupo, pois o que parece não poder ser compreendido à princípio irá se potencializar na ação-reflexão-ação com os conhecimentos partilhados, se constituindo como uma “ação-editanda” (FREIRE, 1987) que promove o surgimento de um novo conhecimento, de algo que não existia, o “inédito-viável”.

Este exercício reflexivo se faz necessário em todas as situações pedagógicas, sejam elas de possibilidades exitosas ou de desafios e angústias. Neste exercício

constante, desvelamos nossos conhecimentos prevalentes e aprimoramos nossa consciência crítica, que é uma ação unicamente humana.

Formação permanente docente: quando a troca se estabelece

A formação permanente docente se refaz constantemente e é pensada a partir da realidade da prática pedagógica e suas necessidades. Para apreendermos este processo de formação proposto por Freire é necessário compreendermos a educação que se faz e refaz permanente na busca pela humanização dos homens e mulheres. Esta educação problematizadora que liberta e transforma é exatamente o oposto da educação bancária, que desumaniza. “A educação bancária tão disseminada em nossa realidade educacional brasileira e a serviço da desumanização do homem e da opressão aprisiona os homens às suas imposições, o oprime e o coisifica” (LIMA, 2015, p. 50).

A concepção “bancária” de educação, criticada por Freire, pode ser parâmetro de interpretação de um contexto formativo através do qual “nos deixamos encher pacientemente de conteúdos transmitidos como depósitos” (FREIRE, 1987, p. 33) acúmulo de ações pontuais nas quais são transmitidos conhecimentos ou técnicas que, supostamente garantem a atualização da profissão docente mediante práticas formativas que procuram nos acomodar e adaptar nossas ações a decisões verticalizadas.

O diálogo pressupõe a convivência com o outro em condições de paridade, não havendo o interesse de silenciar a palavra do interlocutor por suas concepções, suas condições históricas ou econômicas ou sociais, ou pelo conjunto que o tornam um outro ser que não sou eu. Ao contrário pressupõe que cada um diga sua palavra. (ROSA, 2015, p.75)

Este “silenciar a palavra” nos remete ao fato de que, em muitas situações, o direito à fala se limita a apenas um. No contexto deste estudo, muitas das vezes os encontros de formação propostos pelo sistema de ensino assumem um discurso que parece favorecer o verdadeiro diálogo e na prática, acontecem de forma verticalizada, como treinamento, como mera transmissão de informações ou como forma de ensinar novas práticas em substituição às nossas, supostamente já obsoletas. Esta postura diante

da formação reflete a concepção segundo a qual aqueles que se julgam saber mais ou estarem sempre cheios de razão vão enchendo de conteúdos ou comunicados aqueles que consideram saber menos, negando a horizontalidade dos saberes (FREIRE, 1987).

Precisamos refletir crítica e coletivamente sobre a realidade de nossa formação para nela emergir do que nos oprime em busca da humanização, libertando-nos e contribuindo para a libertação dos nossos pares⁶. Nesta perspectiva, a formação de professores precisa ser pensada como ação-reflexão-ação, ou seja, como um processo dialógico. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 45 grifos do autor). É o encontro onde todos são ouvidos e onde todos dizem a palavra que é compromisso com a transformação. O conceito de círculo de cultura sintetiza este encontro:

Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras” o Coordenador de debates. Em lugar da aula discursiva, o diálogo. Em lugar do aluno passivo, o participante de grupo. Em lugar dos programas alienados, programação “reduzida e modificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 2006, p.111)

A concepção dialógica explicitada na citação acima pode ser aplicada à educação, à escola e à formação de professores através da educação problematizadora que supre o antagonismo opressor/oprimido. Levando em consideração a incompletude do ser, o processo formativo permanente que reconhece a historicidade dos professores possibilita a conscientização diante da realidade, contribuindo para realizar a vocação humana em “ser mais”.

À medida que vamos desenvolvendo práticas dialógicas, nos tornamos cada vez mais conscientes do nosso estar no mundo. O homem é um corpo consciente em relação com o mundo e com os outros. Por ser fazedor de sua própria história em suas relações

⁶ Paulo Freire compreende que a partir da conscientização podem os seres humanos se libertar das imposições opressoras e, assim, libertar também os opressores. A superação da condição de opressão implica o reconhecimento que não basta libertar a si mesmo, mas também o outro. A libertação da opressão que coisifica homens e mulheres da condição de sujeito a objeto deve acontecer na coletividade (FREIRE, 1987).

dialéticas com a realidade, pode torna-se produtor de saber e exercer uma prática transformadora.

No processo de produção do saber, aprendemos a tomar distância dos fenômenos e objetos, a perceber estes em suas relações uns com os outros, a observá-los. Conscientização é o desenvolvimento da tomada de consciência, é ir além da compreensão espontânea para chegar em uma compreensão crítica da realidade que se torna um objeto de conhecimento. A conscientização implica na ação, no aprofundamento, na transformação, assim como ressalta Freire (2016):

Assim, a conscientização é o teste da realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais “desvelamos” a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo. Por essa razão, a conscientização não consiste num “estar diante da realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da *práxis*, ou seja, fora do ato de “ação-reflexão”. (FREIRE, 2016, p. 56)

Freire (1983) afirma que não existe a “ad-miração” do objeto, se esse encontra-se no domínio de um dos sujeitos, que o impede de se distanciar de si mesmo e da realidade, para vê-la e para se ver. É na busca crítica que podemos fazer e refazer, e assim podemos também transformar o fazer e superamos as situações de manipulações, de adaptações, em que estamos sendo para sermos, sermos mais. Podemos visualizar esse processo na trama 2, ilustrada na Figura 3, a seguir.

Figura 3 - Trama 2: Consciência a conscientização.



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (COSTA, 2021).

A conscientização é um processo de caráter social, portanto, embora comece no nível individual, não permanece assim. É um ato dialético de denúncia da opressão e anúncio da humanização e só os que anunciam e denunciam estão permanentemente engajados na transformação do mundo para que os homens e as mulheres possam ‘ser mais’,

[...] por isso mesmo, não pode dar-se numa prática a que falte a seriedade indispensável a quem quer conhecer rigorosamente. Mas, quem quer conhecer rigorosamente sabe também que o processo de conhecer nem é neutro nem é indiferente. (FREIRE, 1991, p. 113).

A postura da prática conscientizadora jamais será reduzida a um simples discurso, pois a conscientização exige rigor a sua compreensão.

Para que a realidade seja modificada, homens e mulheres precisam ir além da tomada de consciência, refletir criticamente e permanentemente sobre seu poder de fazê-la, ou seja, ter a conscientização do processo. É nesse movimento de transformação, de superação de conhecimentos por outros, que nos compreendemos como sujeitos capazes de agir e refletir sobre a realidade, em permanente processo de ação-reflexão-ação, posto que a dialética é questionadora.

Neste movimento de reflexão, homens e mulheres vão se tornando conscientes e se engajando com a realidade, a fim de transformá-la. É neste se saber inconcluso que a educação se faz como processo permanente. Por ser histórica, a educação situa-se em um contexto que faz parte do todo, no qual o sujeito reflete em relação a si e em relação aos outros. Concernente à educação permanente, entendemos que é um processo dialético, remetendo seus sujeitos a sempre buscarem o novo, pensando e agindo para superar as mudanças, provocando transformações.

[...] a educação problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens [e da mulher]. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens [e as mulheres] se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens [e das mulheres] e na consciência que dela têm. Daí que seja a

educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens [e das mulheres] e do devenir da realidade. (FREIRE, 1987, p. 83-84)

Sendo a educação um refletir sobre o homem, a mulher e o seu contexto de vida, o processo formativo de professoras e professores não é verdadeiro se não acontecer a ação-reflexão-ação. Do mesmo modo que nem a conscientização, tampouco a educação, acontecem de forma neutra, a formação docente também não o é, levando-se em consideração o inacabamento do ser, a educação não é prescrita, nem transferida, mas sim, mediada, dialogada. Este fenômeno exige dos professores um compromisso de transformação com sua prática, possibilitando que sejam reconhecidos como sujeitos que constroem sua própria história e não como objetos.

Refletir criticamente e permanentemente sobre o poder da conscientização é necessário para que a formação docente aconteça de modo permanente provocando nos educadores uma atitude crítica diante de sua ação para que o ato de educar aconteça em um processo de trocas que envolvam a problematização, as descobertas e as dúvidas, uma vez que somos seres em constante transformação. Para professoras e professores, estar no mundo significa fazer e refazer sua prática que está em constante formação, com o mundo e com os outros.

A formação permanente preconizada no pensamento freireano atribui à reflexão crítica sobre a prática o movimento dinâmico da problematização. É neste movimento de pensar a prática que se torna possível a formação permanente do educador, de modo contrário, não podemos conhecer a própria realidade, nem tampouco transformá-la.

A formação permanente de educadores e educadoras proposta por Freire parte da reflexão crítica sobre a prática. É uma formação na qual os educadores e educadoras são considerados/as sujeitos no processo de formação e não apenas objetos de políticas e programas a serem implantados de forma verticalizada, proposta por vezes, desconexas da realidade concreta dos educadores e educadoras. (LIMA, 2015, p. 53)

Freire (2019), se refere à formação permanente como um processo no qual o educador se percebe como pesquisador de sua prática. Assumir-se assim implica em se entregar à busca para encontrar respostas para as indagações. Assumir-se como

professor-pesquisador é compreender que estamos aprendendo todos os dias com os outros e com o mundo. É partilhar ideias, é aprender com a experiência do outro, entendendo que todos estamos imersos em realidades distintas e que todas as vivências são importantes para nossa formação.

Sobre a força do coletivo, Freire (2019, p. 133) discorre que: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. Os conhecimentos que trazemos em nossa experiência são valiosos para pensarmos a prática no intuito de transformá-la. E é neste movimento de busca, de inquietação que, ressignificando o nosso fazer, ressignificamos a nós mesmas.

As ações formativas críticas-reflexivas inquietam e desafiam professoras e professores porque, a partir desta busca, vão se percebendo e percebendo que a realidade pode ser transformada. Precisamos desse confronto com a nossa prática, com os problemas, porque a partir da vivência desta confrontação e do diálogo sobre ela é que será possível emergir e superar as dificuldades.

Através da formação permanente e coletiva vamos percebendo a realidade cada vez mais criticamente pois, ainda que no dia a dia da sala de aula estejamos imersas na realidade da ação educativa, a reflexão sobre ela acontece com o envolvimento das que dela fazem parte. Freire (1991) destaca a importância da formação que se faz na escola, com pequenos grupos ou com grupos maiores, ou agrupando as escolas mais próximas. Ou seja, a reflexão sobre o fazer levada à discussão no grande grupo para que os olhares de todos contemplem o nosso.

A perspectiva coletiva é imprescindível para a mediação que acontece tanto no sentido da reflexão quanto da autorreflexão sobre a prática. Nos momentos coletivos as falas e escutas são de grande relevância para as descobertas e escolhas. Portanto, é preciso aprender a ouvir, considerar e aproveitar os conhecimentos ofertados e adquiridos por meio da troca, da partilha e do diálogo.

Na profissão docente, assim como no processo formativo, é essencial a entrega como ato de amor, humildade e confiança (FREIRE, 1987) para promover o diálogo

necessário à transformação da realidade. Não há diálogo quando não há humildade. “A pronúncia do mundo, com que os homens e as mulheres o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (FREIRE, 1987, p. 46). Para existir o verdadeiro diálogo, precisamos valorizar a existência e a relevância mútuas, não nos portando como detentores absolutos do saber, reconhecendo que precisamos uns dos outros, que ninguém existe sozinho, que precisamos da contribuição do coletivo para a superação dos desafios na busca do ‘ser mais’.

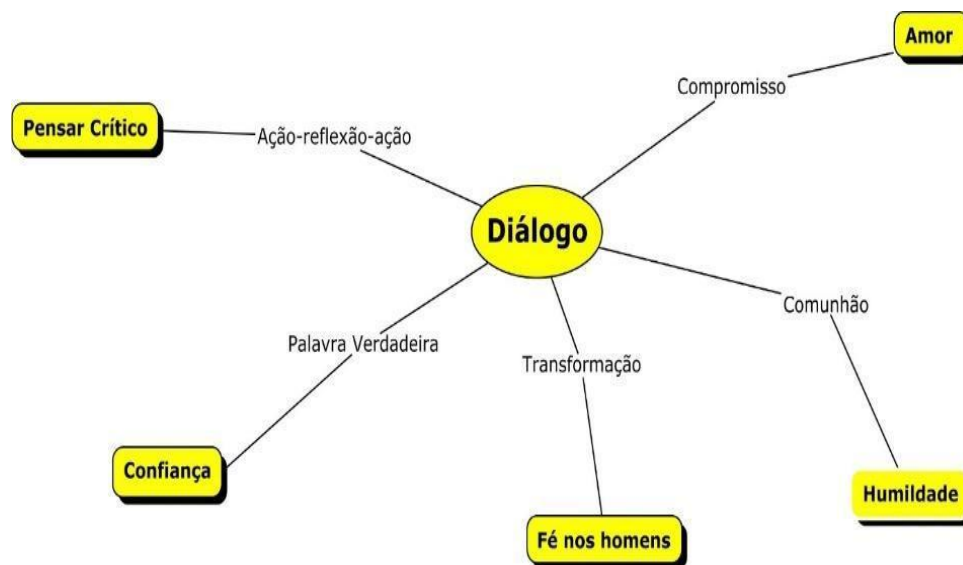
A fé nos homens é outra compreensão freireana indispensável para que haja o diálogo. Advinda da influência religiosa sobre o pensamento de Freire, na existência do diálogo a fé se configura como o poder de fazer e refazer, de criar e recriar do homem e da mulher dialógicos, que sendo críticos, cientes de seu poder transformador, sabem também que poderão encontrar-se diante de situações concretas alienantes. Esta possibilidade, que a priori poderia se constituir como a ruptura da fé no homem dialógico, se constitui como um desafio que precisa superar.

O amor, a humildade e a fé nos homens fazem o diálogo acontecer na horizontalidade dos saberes que permite a confiança necessária para dizer a palavra. A confiança implica na palavra verdadeira, que coincide com os atos. Não pode haver confiança se a palavra não é concreta, dizer uma coisa e fazer outra jamais estimulará a confiança. Sobre o diálogo verdadeiro, Freire (1987, p. 47) enfatiza que:

[...] não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia homens-mundo, mulheres-mundo, reconhecem entre eles uma inquebrantável solidariedade.

Pensar esse, que percebe a realidade em permanente movimento e transformação, para a permanente humanização dos homens e das mulheres. Podemos observar na Trama 3, ilustrada na Figura 4 a seguir, as condições necessárias para o diálogo.

Figura 4 - Trama 3: Condições necessárias para o diálogo.



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (COSTA, 2021).

As condições necessárias à relação dialógica sistematizadas através da trama conceitual acima são compreendidas como um caminho para a formação que, considerada como um processo de libertação, não aceita a suposta incapacidade de transformar a ação pedagógica.

A experiência do outro pode nos representar, com inúmeras possibilidades de pensarmos a realidade. Embora cada situação tenha suas particularidades, a partir da experiência do outro, refletimos sobre a nossa e vamos buscando caminhos para melhorar. O exercício de ação-reflexão-ação que acontece dentro das circunstâncias que estão presentes na realidade do outro e na nossa faz emergir novos olhares para repensarmos e sistematizarmos mais conhecimentos.

Considerações

Este trabalho apresentou o percurso teórico-metodológico de uma pesquisa de dissertação, fundamentada na epistemologia freireana que partiu do pressuposto de que professoras e professores se constituem através de vivências pessoais, formativas e profissionais em um processo de ação-reflexão-ação que acontece permanentemente a

partir da consciência do inacabamento do ser e do saber, no sentido de ressignificar a prática pedagógica, inferindo, deste modo que a problematização da formação permanente e da prática pedagógica é a problematização da constituição dos professores e professoras na sua história e cultura.

Nos fundamentamos no aporte teórico metodológico de Paulo Freire para suscitar os conceitos tratados na sua obra, sendo necessário ampliar a compreensão da ideia de coletividade e círculos de cultura, sendo este o dispositivo problematizador usado para a realização da pesquisa empírica.

Compreendemos que nosso processo formativo vai se constituindo à medida que vamos fazendo o exercício permanente de ação-reflexão-ação sobre a prática, sobre o “ser professor”. É neste movimento que vamos nos descobrindo inconclusos e, assim, nos conscientizando que nossa formação é permanente. Por sermos produtores da nossa história e do mundo, estamos imersos em realidades singulares e a cada desafio ou situação que vai surgindo vamos percebendo que nos reinventamos todos os dias e por isso podemos transformar ou promover mudanças em nosso fazer.

Deste modo, entendemos que quanto mais pensarmos sobre o que fazemos, melhor iremos fazer. O movimento de ação-reflexão-ação sobre a prática permite ultrapassar o olhar espontâneo sobre a realidade e superá-la pela criticidade cada vez mais aguçada num movimento permanente de educação e formação problematizadoras, estabelecendo o diálogo como fundamento principal neste processo. A problematização dos desafios e possibilidades do chão da sala de aula e da escola que aguça o olhar sobre a ação de maneira que, mesmo que nos proponham modelos e projetos prontos, nós vamos readaptar, flexibilizar, e, mais que isto, transformar e, assim, construir a formação e prática pedagógica no ato reflexivo e na expressão da nossa palavra.

Referências

ANGOTTI, José André; DELIZOICOV, Demétrio; PERNAMBUCO, Marta M. C. A. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Alaíde Vieira de Andrade. *Formação Permanente: a partilha de experiências entre professoras da educação infantil do município de Mossoró-RN*. UERN. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. 2021.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 7º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LIMA, Hélio Júnior Rocha de; ABREU, Vera Lúcia de; DUARTE, Diana Dayane Amaro de Oliveira. O inacabado e a existência: a raiz e a seiva da educação. In. SOUZA, Ana Teresa Silva; ARAÚJO, Hilda Mara Lopes; GUEDES, Neide Cavalcante (orgs.). *Investigação em Educação*. Teresina/Fortaleza: Impresse, (p. 228-237), mar/2016.

LIMA, Hélio Júnior Rocha de; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira Do; SOARES, Maria Cleonice. *Incertezas de uma educação libertadora à distância: Problematização dos Círculos de Cultura do LEFREIRE*. Inter-Ação, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, (p. 1190-1205), set/2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46ied.especial.68489>. Acesso em: 25 nov. 2021.

LIMA, Taíssa Santos de. *Formação de Professores/as: Uma Análise da Formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire*. UFPB. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Educação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8625/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MORAES, Roque; Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, 2003. p. 191-211. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2021.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; LIMA, Hélio Júnior Rocha de. O tema e a problematização da realidade como metodologia da pesquisa participativa. In: RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; AMORIM, Giovana Carlos Cardoso; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira; (Orgs).

Docência e formação: perspectivas plurais na pesquisa em educação. MOSSORÓ: UERN, 2017. 37 pp. 51-67.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. *Círculo de ação-reflexão- ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação de professores.* 2011. 212f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14362/1/HostinaMFN_TESE.pdf Acesso em: 25 nov. 2021.

ROSA, Ana Claudia Ferreira. *Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores.* UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade do Federal de Santa Maria. UFSM, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/AppData/Local/Temp/Rar\\$Dia936.1958/ROSA,%20ANA%20CLAUDIA%20FERREIRA.pdf](file:///C:/Users/Cliente/AppData/Local/Temp/Rar$Dia936.1958/ROSA,%20ANA%20CLAUDIA%20FERREIRA.pdf). Acesso em: 25 nov. 2021.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.01, p. 09-34, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 05 out. 2021.

Recebido em: 13 fev. 2022.
Aprovado em: 16 mai. 2022.

* **Aláide Vieira de Andrade Costa** é Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN; Especialista em Psicologia Escolar e da Aprendizagem pela Faculdades Integradas de Patos-FIP; Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- POSEDUC/UERN; Professora da Educação Infantil, da rede municipal de ensino da Prefeitura de Mossoró.

E-mail: alaide_vieira2010@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9281-7285>

** **Hélio Junior Rocha de Lima** é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN e do Programa de Pós-Graduação em Educação -POSEDUC/UERN. Doutor em Estudos da Linguagem, Mestre em Artes Cênicas, graduado em Pedagogia, possui Especialização em Pedagogia do Teatro, pela Theaterpädagogische Akademie, de Heidelberg (Alemanha).

E-mail: heliojunior@uern.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4353-7003>

*** **Maria Cleonice Soares** é professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - POSEDUC/UERN. Licenciada em Pedagogia pela UERN. Coordenadora do Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular - LEFREIRE.

E-mail: cleonicesoares@uern.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2772-7384>
