

## A ABORDAGEM DA AÇÃO CRÍTICA E A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

**GENÚ, Marta Soares<sup>1\*</sup>**

<sup>1</sup>Universidade do Estado do Pará  
martagenu@gmail.com\*

### RESUMO

A ação do ensinar tem historicamente a atenção dos educadores e estudiosos sobre as abordagens pedagógicas, voltada para o processo de ensinar e aprender. Apreciar esse processo para a formação humana, para além da mecanização da aprendizagem, requer partir dos saberes culturais e do conhecimento sistematizado. Este estudo objetiva apresentar a sistematização pedagógica como possibilidade teórico-prática a ser adotada pelo professor. Aportado teoricamente no conceito do diálogo e na teoria crítica,

propõe abordagem da ação do ensinar e aprender na perspectiva crítico-reflexiva. Trata da produção teórica sobre o tema e das experiências com a docência com o procedimento metodológico de diário de campo e reunião de material do acúmulo na práxis interventiva em ambientes educativos. Enuncia a abordagem denominada Abordagem da Ação Crítica. Conclui que é a apropriação epistemológica pelo professor que promove a ação do ensinar aprender mais do que o domínio de técnicas pedagógicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Formação humana. Abordagem pedagógica.

## THE CRITICAL ACTION APPROACH AND THE EPISTEMOLOGY OF PEDAGOGICAL PRAXIS

### ABSTRACT

The action of teaching has, historically, the attention of educators and researchers of pedagogical approaches, focused on the process of teaching and learning. To Analyze this process for human formation, to beyond the mechanization of learning, requires starting to the cultural knowledge and systematized knowledge. This study aims to show a pedagogical systematization as a theoretical and practical possibility to be adopted by the teacher. Theoretically, it is based in the concept of dialogue and critical theory, it proposes an approach to the action of

teaching and learning in the critical-reflective perspective. It deals with the theoretical production about the subject and the teaching experiences with the methodological procedure of field diary and collection of material about the interventional praxis in educational environments. It outlines the approach called Critical Action Approach. It concludes that it is the epistemological appropriation by the teacher that promotes the action of teaching-learning, rather than the mastery of pedagogical techniques.

**KEYWORDS:** Education. Human formation. Pedagogical approach.

## EL ENFOQUE DE LA ACCIÓN CRÍTICA Y LA EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

### RESUMEN

La acción de enseñar tiene históricamente la atención de los educadores y estudiosos sobre los enfoques pedagógicos, orientada al proceso de enseñar y aprender. Apreciar este proceso para la formación humana, además de la mecanización del aprendizaje, requiere inicio a partir de los saberes culturales y del conocimiento sistematizado. Este estudio tiene como objetivo presentar la sistematización pedagógica como posibilidad teórico-práctica a ser adoptada por el profesor. Aportado teóricamente en el concepto del diálogo y en la teoría crítica, propone abordar la acción de

enseñar y aprender desde la perspectiva crítico-reflexiva. Se trata de la producción teórica sobre el tema y las experiencias con la docencia con el procedimiento metodológico de diario de campo y reunión de material de la acumulación en la praxis interventiva en ambientes educativos. Enuncia el enfoque denominado Enfoque de la Acción Crítica. Concluye que es la apropiación epistemológica por el profesor que promueve la acción del enseñar a aprender más que el dominio de técnicas pedagógicas.

**PALABRAS CLAVE:** Educación. Formación humana. Enfoque pedagógico.

## 1 INTRODUÇÃO

Há um *modus operandi* para o fazer pedagógico, ou melhor, há muitos modos do fazer a ação do ensinar-aprender que vão desde a ação prática do cotidiano no ambiente educativo até a *cientifização por* meio de teorias do conhecimento, teorias da educação e teorias pedagógicas. Essa é a construção histórica e sistematizada para a escolarização dos saberes e construção do conhecimento. Admitindo-se aqui que uma teoria do conhecimento é a lógica do pensamento científico que caracteriza determinada teoria da educação e que esta, por sua vez, delimita a teoria pedagógica, observando-se assim que a análise de uma prática pedagógica indica o aporte teórico e a concepção de educação e sociedade.

Nesse sentido, este estudo apreciou o acúmulo da produção do conhecimento sobre as diferentes teorias da Educação, das tradicionais às críticas e pós-críticas, e articulou com a experiência da autora na docência para apresentar uma abordagem pedagógica a partir da ação crítico-reflexiva, resultado do acúmulo prático e teórico na ação pedagógica do cotidiano da sala de aula e na intervenção educativa no âmbito maior das relações didático-pedagógicas.

A organização sistemática que correlaciona saberes e conhecimento sistematizado é formalmente o currículo, que orienta a prática curricular na escola, e esta, por seu turno, implica a elaboração da proposta curricular, singular e expressão da cultura e concepção de educação adotada em cada unidade educativa (LOPES; MACEDO, 2010; MARCONDES, 2010).

Entre a concepção crítica e pós-crítica de currículo, os elementos curriculares se imbricam desenhando uma ação pedagógica que extrapola a caracterização e classificação de currículo e se atenta ao contexto escolar e sua especificidade a partir dos interesses, necessidades e características da comunidade da escola (SOARES, 2016).

Todo esse aparato é dispositivo para o desenvolvimento do fazer pedagógico, que se configura de forma particular a depender do objetivo, metodologia, avaliação e finalidade da educação, opção de uma entidade educativa e do professor em sua organização do trabalho pedagógico (FREITAS, 1995).

Enquanto a proposta curricular é a seleção e organização de conteúdo e atividades educativas, a prática curricular se caracteriza pelo planejamento e execução; nesse movimento de elaboração, são demarcadas as concepções e influências das teorias do conhecimento (de

ordem filosófica e sociológica) e teorias pedagógicas (também denominadas abordagens, as quais tratam da aplicação didático-pedagógica subsidiada por uma concepção ou teoria do conhecimento).

Em meio a teorias de toda ordem, aportada nos saberes culturais, na prática social e na ciência para a produção de conhecimento, apresenta-se a Abordagem da Ação Crítica (AAC), com o objetivo primeiro de subsidiar o trabalho pedagógico do professor e fazer chegar à escola essa proposição, que, no conjunto das abordagens críticas e transformadoras, favorece a ação docente, com a qual se espera legitimar a abordagem aqui sistematizada.

O objetivo secundário deste estudo é submeter à apreciação pela comunidade acadêmico-científica quanto à lógica do pensamento epistêmico na análise da proposta para a práxis docente, mas a proposta importa efetivamente ao professor e ao seu dia a dia, na organização do trabalho pedagógico, tendo em vista a possibilidade de o material apresentado transpor o âmbito da academia e alcançar o professor no ambiente educativo.

Toda abordagem educativa, assim como todo processo pedagógico, pressupõe a sistematização do pensamento para a ação, que perpassa pela concepção de sociedade e de educação, pelo modo de ação que impulsiona o ensinar-aprender, pelo conteúdo e avaliação (PERNAMBUCO, 1994). Estes são os elementos técnico-conceituais que constituem o sistema de pensamento para a abordagem pedagógica e a relação *teoria-prática*, concebidas como coexistentes e indissociáveis.

Considerando que a Epistemologia, ramo da Filosofia que, *grosso modo*, “testa a verdade científica de uma teoria do conhecimento”, é nessa perspectiva epistemológica (que funda as três grandes teorias do conhecimento: positivista, fenomenológica e materialista) que se submetem as teorias pedagógicas e/ou abordagens educacionais a ponto de sustentá-las teoricamente, sempre no exercício da ação e reflexão. E, com esse princípio, decorrente de um processo de estudos, a aplicação didática e observação do processo ensino-aprendizagem, como conjunto de procedimentos metodológicos, apresenta-se uma proposição de abordagem para a ação pedagógica crítica, aqui anunciada como AAC.

Para o estudo, faz-se análise da produção sobre abordagem pedagógica na perspectiva crítica, reunindo autores do currículo crítico e da área da educação que apreciam as abordagens que concorrem para a superação, na escola, do ensino reprodutivista, como Paulo Freire, em

toda a sua obra, Dermeval Saviani e Luís Carlos Freitas. Também estão reunidos estudos e experiências autorais, junto a diferentes grupos de professores; essas últimas, ao longo do processo de docência, foram registradas em diários de campo e categorizadas de acordo com os parâmetros técnico-didáticos, como os pares conteúdo-metodologia e objetivo-avaliação.

Os conceitos que fundam a proposta se constituem no aporte epistemológico, porque toda práxis deve ter uma epistemologia subentendida. Assim, adotam-se os conceitos de diálogo na perspectiva freireana, a consciência de ordem dialética e ação intencional concebida por Aragão (2004) para sustentar a ação crítica no processo de ensinar-aprender.

Admite-se como práxis a ação reflexiva, sustentada em conceitos fundantes, a exemplo dos citados acima, e construída na observação, experiência, apropriação do sujeito para o trato com a intervenção transformadora. A práxis resulta de uma mudança contínua do sujeito como *aprendente* e como *ensinante*, postura dialógica que requer sensibilidade e atenção permanente ao lidar com o processo de educação e formação humana. Esse exercício autoral é realizado ao longo da formação continuada e resulta em atitude para essa abordagem crítica e contextualizada.

A proposição da AAC foi inicialmente elaborada em tese de doutorado (ARAGÃO, 2004) com o exercício de pensar o processo de ensino-aprendizagem em blocos de aprendizagem e em momentos adaptados das fases do método de Paulo Freire (2009). A intencionalidade da ação perpassa pelo corpo com a perspectiva da motricidade humana e da ação crítica (GENÚ, 2017) para a emancipação do sujeito, admitido como sujeito das ações. Os conceitos diálogo e consciência são impressos na ação entre os sujeitos do processo de formação humana.

A proposição da AAC é alcançada a partir de um procedimento metodológico que inclui a reunião dos registros feitos com diário de campo durante a formação docente ao longo da formação continuada, a produção de artigos publicados, de planos de aula aplicados, de experiências acumuladas em diferentes grupos educativos, acadêmico-científicos e sociais. Ao usar o fichamento de artigos e publicações sobre a temática, extraíram-se os conceitos-chave da abordagem a ser aplicada em espaços educativos.

A sequência didática apresentada para constituir o momento áulico decorre da AAC e se sustenta em uma epistemologia da práxis que supera o modelo de aula tradicional que ainda persevera no seio da sociedade, mesmo com um número já significativo de experiências inovadoras na educação. Tem-se por tese que, de posse de conceitos explícitos que fundem a

prática pedagógica, o professor, como sujeito da educação, junto com estudantes e comunidade, é capaz de criar o trabalho pedagógico e recriá-lo frente às demandas sociais no ambiente educativo que pressupõe a construção dialógica e coletiva.

A partir da definição da concepção crítica de educação, com a abordagem dialógica e coletiva, o texto se organiza em três seções, ao introduzir o tema para situar o leitor; apreciar os conceitos que sustentam o argumento apresentado; e apresentar a organização áulica a ser aplicada no âmbito educativo.

## **2 EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS**

Toda práxis requer uma epistemologia, toda prática refletida e pensada é uma práxis, portanto tratar da prática refletida e repensada a partir de aplicações de conhecimento e experiências do aprender e analisar o processo e resultados é transformar a ação em crítica, lógica que procede a abordagem da ação crítica.

A práxis subjaz uma filosofia e, para esclarecer esse pensamento, citamos Vázquez (2011), que faz um tratado muito bem explicativo da etimologia da palavra “práxis”, no contraponto tanto da prática como no sentido do uso no tempo histórico. Ao percorrer no tempo histórico e situar o significado de prática e de práxis, esse autor estabelece as diferenças em que prática no cotidiano tem um sentido utilitário e na filosofia grega o sentido é o de ação com um fim em si mesma, interna ao sujeito.

Ao explicitar a diferença entre prática e os sentidos da práxis ao longo do tempo histórico, fica claro que a prática tem um resultado fora do sujeito da ação e a práxis é concebida na aproximação com a criação e resulta na interpretação e transformação do mundo, “[...] por isso, inclinamo-nos pelo termo ‘práxis’ para designar a atividade consciente objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático’ na linguagem comum” (VÁZQUEZ, 2011, p. 30).

Dessa forma, proponho aqui um mapeamento conceitual, no sentido de compreender os conceitos que sustentam a intervenção didática, como indicadores para a ação docente consciente, que objetiva a ação pedagógica pautada na singularidade do grupo a ser trabalhado e

do contexto em que será desenvolvido o programa escolar, com a finalidade de articular com o contexto maior e compreender a totalidade do processo educacional/sociocultural.

A práxis, na abordagem crítica com a conotação de interpretação e transformação do conhecimento, é a atividade da consciência sobre o material social e a produção cultural humanas, que implica a organização do trabalho pedagógico, quando essa atividade da consciência é no âmbito da educação, em que a finalidade deve ser a produção do conhecimento tendo a prática na forma dialética com a teoria, configurando-se como binômio.

Admite-se que:

O fato de a educação definir-se por uma forma particular de trabalho não material *não significa que seus métodos de ensino devam ter, obrigatoriamente, a mesma natureza*. Ao contrário, o trabalho material, socialmente produtivo, deve ser o *ponto de partida* da especificidade da educação como trabalho não material – a educação é trabalho não material no seio da prática social global. (FREITAS, 1995, p. 100-101, grifos do autor).

Esse *ponto de partida* nada mais é do que a essência do conhecimento “[...] oculta na aparência, que se manifesta na ação direta e imediata da aparência” (VÁZQUEZ, 2011, p. 32) do fazer pedagógico cotidiano. A partir dessa partida, faz-se necessária a ação da consciência crítica, por isso interpretativa e transformadora, bem no propósito de Freire (1999, 2009) quando se refere ao “distanciamento” necessário do cotidiano vivido para codificar e decodificar a condição existencial do sujeito no ato do aprender. Para tanto, o ambiente educativo transcende “habilidades e competências” exercidas no domínio de técnicas utilitaristas e requer a atividade da consciência sobre o objeto do conhecimento.

A apropriação dos conceitos fundantes de uma prática pedagógica assegura muito mais resultados satisfatórios do que o domínio de técnicas de ensino e procedimentos metodológicos, essa é a tese construída. Isso porque parte-se do princípio de que o processo se constrói no próprio processo, no fazer fazendo. Ao compreender o fazer e saber o objetivo, é fácil para o professor ajustar a técnica, replanejar ou até substituir o programa.

Os conceitos fundantes da AAC são o diálogo, a consciência e a ação intencional, e a aplicabilidade está em fundar a práxis docente. Quando o professor adquire uma sustentação teórica mais consolidada, opera sua prática com maior segurança, replanejando os procedimentos metodológicos, isto é, efetivando um acompanhamento avaliativo de seu fazer pedagógico e do desenvolvimento do trabalho com o grupo.

Com o pressuposto freireano como abordagem norteadora, replanejar permanentemente e construir o processo no processo são atitudes a serem tomadas e que ressignificam os elementos do programa (objetivo, metodologia, conteúdo), atribuindo-lhes novas funções e finalidades, tirando as amarras que se automatizam no cotidiano do fazer pedagógico, as quais, muitas vezes, limitam a ação educativa e a construção coletiva.

O domínio da sustentação teórica na intervenção pedagógica e a compreensão dos conceitos fundantes para o fazer pedagógico possibilitam novas enunciações teóricas, a partir dos resultados que vão sendo obtidos no processo, com base nos replanejamentos necessários e da observação da receptividade pelos alunos. Isso confere autonomia ao professor, que passa a ter produção teórica<sup>1</sup> própria advinda de suas experiências docentes vividas, o que o permite mediar com a produção científica da área.

Uma autonomia pedagógico-epistemológica vai sendo adquirida por parte do docente, o que BÖHM e Peat (1989) chamaram de pensamento como jogo e de jogos da mente, que possibilitam a criatividade, a abertura<sup>2</sup>. Inicialmente é um diálogo interno do professor com ele mesmo, para em seguida ampliar esse diálogo com os alunos e com a comunidade escolar. Nos jogos de pensamento, todos se permitem criar novas ideias, brincar com possibilidades e propor situações que, depois de vivenciadas, podem ser transformadas em novos pressupostos teóricos, resultantes do pensamento/ação coletivos.

É no diálogo interno que o professor faz o jogo permanente de seus saberes sociais que são construídos ao longo da vida, os saberes da formação acadêmica e os da práxis, resultantes da ação-reflexão. Quando o professor se permite dialogar consigo mesmo é porque está aberto a novos pensares, à criatividade, ao fazer e ao refazer. É uma atitude consciente de seu papel docente, o que facilita sua abertura para com os alunos e a comunidade escolar.

O conceito de diálogo em Freire também remete à ação-reflexão (SOARES, 2016). Se, em BÖHM, o diálogo é interno, em Freire ele se concretiza na ação com o outro. Segundo Freire (2009, p. 109), “[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para

<sup>1</sup> Para Freire (1999), a teoria é a contemplação da realidade a partir de uma inserção analítica com o existente, para comprová-lo e vivê-lo praticamente, longe do sentido distorcido da abstração e da oposição à realidade.

<sup>2</sup> Bohm preocupou-se com as trocas de pensamento para além da produção do conhecimento. Em um tom humanista, publicou e concedeu importantes entrevistas sobre o diálogo; o sentido do compartilhar com o outro para a criação pode ser lido em: *Ciência, ordem e criatividade* (1989), escrita com David Peat; *A totalidade e a ordem implicada* (1992); *Diálogo: comunicação e redes de convivência* (2005); e *O pensamento como um sistema* (2007).

pronunciá-los, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu". Porém, as duas acepções convergem para o ato de refletir, no fazer e na constatação do refazer para a transformação. É a ação-reflexão que possibilita a tomada de consciência da realidade circundante e pode desencadear o processo de conscientização.

Diálogo e consciência, de cunho freireano, são as palavras-chave que possibilitam a compreensão da ação ressignificada em todo o processo de construção do conhecimento e em permanente processo de conscientização.

A consciência é um campo que reúne funções psíquicas que podem resultar em atos; se faz em atos de percepção, imaginação, volição, especulação e paixão, laços a partir dos quais se dirige para alguma coisa. A consciência é consciência de alguma coisa, visa algo e, portanto, é intencional. (ARAGÃO, 2004, p. 84).

Se os sujeitos da ação dialógica não consideram o grupo em posição possível de compreensão do mundo do outro e todos como sujeitos da construção do conhecimento, os conceitos fechados passam a transitar nesse contexto, deflagrando atitudes e comportamentos que revelam identidades concorrentes e falseiam diálogos, que não concorrem para a apreensão do fenômeno, nem para a consciência do objeto da aprendizagem, tampouco para a transformação da condição existencial inicial.

É por meio da intervenção dialógica que se propõe a eleição de critérios para a ação pedagógica que possibilite a aprendizagem significativa, consciente, que faça sentido para o ambiente vivido pelo aluno (SOARES, 2016). Nesse momento vivido, no movimento intencional de estabelecer relações com o meio, é que se vislumbra a formação humana em sua plenitude<sup>3</sup>.

A formação humana pressupõe a apreensão da realidade circundante, em todas as suas dimensões. A vivência possível naquilo que a capacidade humana comporta e a compreensão dessa vivência para a transformação necessária. Santin (1995) aborda a questão do desenvolvimento humano em todas as suas capacidades e potencialidades referindo-se a diferentes dimensões, tanto individuais como socioculturais.

Para se ter um parâmetro e tratar de desenvolvimento:

A palavra desenvolvimento deriva de desenvolver. E desenvolver significa, pelo dicionário, retirar o que envolve alguma coisa. O termo correspondente em francês,

<sup>3</sup> A qualidade de pleno aqui atribuída refere-se ao estado de completude e possibilidades em dado momento específico, resguardadas as limitações e condições apresentadas pelos sujeitos.



*développement*, também tem o sentido de retirar o que involucra. Também pode significar fazer com que alguma coisa alcance toda a sua extensão. O termo espanhol, *desarrollo*, refere-se a um desdobramento de possibilidades não realizadas ainda. (SANTIN, 1995, p. 14).

A citação acima permite articular o desenvolvimento humano com a lógica da práxis quando é a ação pensada e refletida e compreende uma atividade de interpretação do sujeito e transformação da condição inicial na relação sujeito-mundo em Vázquez (2011) e do *distanciamento* necessário da situação contextual para a consciência na relação eu-outro-mundo em Freire (1999).

Na educação e na aprendizagem com a ação intencional, há que se definir os valores a serem adotados em relação ao contexto a ser trabalhado e/ao ideal de homem buscado. Nesse sentido, os autores que referenciam o aporte conceitual da AAC ratificam a opção pela tomada do conhecimento a partir do contexto cultural e da superação das condições existenciais que não favorecem a formação humana, a exemplo das situações opressoras, das desigualdades sociais, das discriminações político-sociais, em defesa da emancipação humana pela apropriação do conhecimento e pela transformação social.

### **3 TEORIA-PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROPOSIÇÕES NA EDUCAÇÃO**

O currículo se caracteriza pela concepção e pela teoria que o orienta. Na perspectiva de Silva (2007), revela o tipo de educação e o tipo de sociedade que se quer construir. Para uma educação transformadora, há que se pautar o currículo progressista, mas na perspectiva crítica, com metodologia problematizadora e permeada dos elementos curriculares em que subjaz a cultura como conhecimento primeiro e a história como matriz teórica.

Se, para Freire (2009), a ação de ensinar também é de aprender, aprendemos na ação dialógica com o outro para a formação humana. Nesse pensamento, subjaz uma concepção de educação e uma teoria da educação que implica uma teoria para o processo do ensinar-aprender, isto é, uma teoria pedagógica. Como Freire (2009), Freitas (1995) anuncia que a organização do trabalho pedagógico (OTP) na educação se constitui de práticas que sustentam teorias e de teorias que estão divididas em: teoria educacional e teoria pedagógica.

Essa relação do trabalho está pautada em pressupostos de ordem política e social que emanam os modos de operar as ações – nesse caso, as ações na educação. Portanto, é a concepção de educação advinda da concepção de sociedade que funda a ação pedagógica, aqui proposta por meio dos princípios dialógicos e da ação intencional para a ação crítica e consciente da realidade circundante ao sujeito e todas as implicações sociais.

A teoria educacional se refere a uma concepção de educação e sociedade, considerando que a educação não é neutra, bem como nenhuma ação/intervenção na sociedade o é; e a teoria pedagógica se refere ao trabalho pedagógico a partir de princípios norteadores para a ação do ensinar-aprender, tendo em vista que o princípio do trabalho é a forma como as relações humanas se estabelecem quer com a natureza quer entre si.

Os estudos sobre teorias pedagógicas anunciam diferentes abordagens, que, por vezes, são propositivas e, por vezes, não. Entre as tradicionais e as críticas, uma série de classificações é feita a partir da leitura em diferentes estudos (FREIRE, 2009; SAVIANI, 2007, 2008). O certo é que, ao observar uma aula, o espectador atento identifica a abordagem ou influência teórica na organização da aula observada. Ainda está enraizada na organização do trabalho do professor, de modo geral, a natureza didática da escola tradicional, em variações que perpassam por abordagens de cunho comportamentalista ou sistêmico.

Recomenda-se a leitura de revisão para localizar as abordagens pedagógicas na Educação, dado que este estudo objetiva apresentar a AAC, que está vinculada à teoria crítica da Educação na perspectiva dialógica. Trata-se de uma abordagem propositiva, porque apresenta uma organização sistematizada pela sequência didática e orientada para a aplicação no momento áulico.

#### **4 ORGANIZAÇÃO ÁULICA DA ABORDAGEM DA AÇÃO CRÍTICA**

A Abordagem da Ação Crítica (AAC) se constitui em três procedimentos: tematização, apropriação e sistematização (GENÚ, 2017a, 2017b). Essa abordagem tem a teoria curricular crítica e a concepção de educação libertadora como suporte teórico e o diálogo, a consciência e o movimento intencional como conceitos fundantes. Na medida em que sua aplicação é procedimento didático, ela também se apresenta na dimensão investigativa, porque é método de conhecimento e apropriação da realidade na perspectiva de Paulo Freire (1999, 2009).

Na tematização, primeiro procedimento, o tema de aula é apresentado e apreciado pelo grupo, momento em que o professor faz o estudo da realidade (ER) do grupo, quando todos participam, expressando o conhecimento e a experiência sobre o tema da aula. Nesse momento, a abordagem sobre o tema é oral, corporal, escrita ou desenhada, dinâmica que o professor aplica de acordo com o tema, organização do grupo, número de participantes e até tipo de interação da turma frente ao tema proposto.

No segundo procedimento, o de apropriação, a pesquisa-intervenção<sup>4</sup> se desenvolve em três movimentos – pensar e fazer; fazer com o outro; ser e fazer. O objeto de estudo é vivenciado no pensar e fazer por cada um a partir da experiência individual e pode ser verbalizado para trocas de conhecimento. Na sequência, a atividade é realizada em duplas ou trios, de acordo com a opção metodológica do pesquisador, quando “o fazer juntos” favorece a variação na vivência. Por fim, o grupo aprecia diferentes formas de fazer ou pensar o tema proposto, no grupo e em outras situações e contextos.

Na sistematização do tema para expressão da vivência, o pesquisador propõe uma síntese mimética (*mimesis*: termo crítico e filosófico do grego. Interpretação assemelhada à imitação), ou roda de conversa, ou atividade proposta pelo grupo que culmine com a vivência e possibilite a reflexão com elaboração do pensamento crítico sobre a situação temática vivida.

Os momentos áulicos são em síntese:

- Tematização. O tema de aula é apresentado e apreciado pelo grupo, momento em que o professor faz o estudo da realidade (ER em Paulo Freire) do grupo e todos participam expressando o conhecimento e experiência sobre o tema da aula. Nesse momento, a abordagem sobre o tema é oral, corporal, escrita ou desenhada;
- Apropriação. Em três movimentos – pensar e fazer; fazer com o outro; ser e fazer. O objeto de estudo da aula (conteúdo e atividade) é vivenciado por cada um a partir da experiência individual e pode ser verbalizado para trocas de conhecimento. Na sequência, a atividade é realizada em duplas ou trios, de acordo com a opção didática do professor, quando o fazer juntos favorece a variação na aprendizagem. Por fim, o

---

<sup>4</sup> Nesse procedimento, o ato de ensinar assume o caráter de pesquisa do tipo intervenção, visto que professor e participantes descobrem juntos as questões de interesse do tema apresentado e pertinentes ao grupo.

grupo aprecia diferentes formas de fazer ou pensar o objeto de aprendizagem, no grupo e em outras situações e contextos;

- Sistematização do conhecimento para aplicação. Na finalização da aula, o professor propõe uma *performance*, ou roda de conversa, ou atividade que culmine com a vivência da aula e possibilite a reflexão sobre a aplicabilidade do conteúdo da aprendizagem em aula.

A concepção proposta vem acompanhada também de outras possibilidades pedagógicas, ou seja, a compreensão e incorporação dos momentos freireanos na condução do processo de ensino. Como em cascatas, os momentos são vividos a cada etapa do processo. Em cada situação de ensino é possível fazer acontecer os três momentos – estudo da realidade (ER), organização do conhecimento (OC) e aplicação do conhecimento (AC) –, e isso deve ser uma atitude constante do grupo (ARAGÃO, 2004).

Quanto aos três momentos do processo dialógico – ER, OC e AC –, Pernambuco (1994) comenta que o estudo da realidade é o momento da “fala do outro”, quando o professor ouve, questiona, entende e desequilibra o grupo, para que juntos possam compreender-se e compreender o significado do trabalho com certo distanciamento da realidade.

A “fala do professor” constitui o segundo momento, o da organização do conhecimento, em que são reunidas as informações e habilidades e são propostas atividades que permitem trabalhar as questões inicialmente levantadas. No terceiro momento, acontece a síntese das diferentes visões de mundo; juntos, professor e alunos, trabalham as perspectivas criadas e a percepção das diferenças em busca da superação de limites, havendo a aplicação do conhecimento. Pernambuco (1994) chama a atenção para a inseparabilidade desses momentos, que não se distinguem no tempo e mantêm a relação dialógica, possibilitando a fala de todos.

O ato pedagógico não se pretende terminado, fechado ou concluído, apresenta-se como a abertura para diferentes possibilidades que se constituem na lógica de elementos organizadores: categorias fundantes e momentos freireanos com a finalidade de articular teoria e prática, assim concebida, como concebida também é a educação multidimensional e multirreferencial.

O multidimensional admite o sujeito na dimensão política, social, sensitiva, cognitiva. O multirreferencial entende esse sujeito situado, inserido em um contexto singular, que estabelece

trocas contínuas com outros contextos, podendo, portanto, transformar a si mesmo e ao seu próprio meio e interferir em outros; é o sujeito da ação, participação e intervenção.

Em *Educação como prática de liberdade* (FREIRE, 1999), a sistematização de um processo de aprendizagem, em que fica definido que o lócus da aprendizagem é o *Centro de Cultura*<sup>5</sup> e que o espaço do conhecimento e leitura do mundo é o *Círculo de Cultura*, isso reflete o ato educativo como reflexão e instrumentalização do sujeito para a reflexão sobre si, sobre o papel cultural na sociedade e “[...] a compreensão da realidade a partir do condicionamento histórico-cultural” (FREIRE, 1999, p. 67).

O processo educativo com a AAC se materializa por meio da *dialogação* – responsabilidade social e política do sujeito (FREIRE, 1999) – na proposta educativa para que os objetivos sejam alcançados, isto é, para que o sujeito histórico e consciente produza cultura elaborando conhecimento.

A conscientização, como processo dialético de “historização” do mundo (FREIRE, 2009), é anunciada por Freire, explicando que a educação acontece em situação gnosiológica em que o objeto cognoscível é mediatizador entre educador e educandos (FREIRE, 2009), a metodologia da problematização da realidade.

No âmbito da formação humana, a conscientização busca, segundo a concepção de educação libertadora, libertar a condição de sujeito oprimido socialmente e favorecer o papel do aluno como sujeito do processo educativo, que apreende o conteúdo do cotidiano na sua sistematização para a aplicação do conhecimento (FREIRE, 2011).

O trabalho pedagógico, nessa perspectiva da AAC, tem na escola o currículo vivo, ou currículo em ação, construído no coletivo do grupo e com a realidade vivida. Nesse sentido, a finalidade da educação escolarizada é o conhecimento para a desconstrução de conhecimentos predeterminados e recriação na construção dialógica e significativa, em que há libertação dos sujeitos pela conscientização da situação existencial na relação com o real, ou seja, com o contexto sociocultural.

A emancipação se dá por meio de vivências significativas, mesmo admitindo-se que a aprendizagem é um processo subjetivo e que o aprendiz ou educando precisa se ver motivado e

---

<sup>5</sup> Todos os termos e conceitos freireanos usados neste trabalho estão grafados em itálico e podem ser visualizados nas obras tratadas, em que também estão grafados em itálico, no *Dicionário Paulo Freire* (2010) e em toda a obra freireana.

mobilizado, não por ação direta do educador, mas por razões que o afetam em sua compreensão e motivação, sendo o professor quem tem os mecanismos para disparar as motivações, isto é, é o professor que seleciona os dispositivos que possam interessar ao aluno, porque é ele, o professor, que está em permanente formação para a intervenção educativa.

## **5 CONCLUSÃO**

A apropriação dos conceitos fundantes de uma prática pedagógica assegura muito mais resultados satisfatórios do que o domínio de técnicas de ensino e procedimentos metodológicos. A aula é um evento educativo, entre tantos outros, e em todos os formatos é diretamente condicionada à demanda e aos objetos propostos, e não ao modelo tradicional de escola e educação.

O professor atento, ao longo de sua experiência, é capaz de reorganizar e recriar a aula, desde que sua prática seja fundada numa epistemologia específica e delineada de acordo com a concepção de educação, formação humana e sociedade. O processo do ensinar-aprender é coletivo, em que os sujeitos envolvidos são partícipes e dialógicos a respeito das situações vividas e experiências de saberes articuladas com o conhecimento sistematizado, para a construção de conhecimento significativo e singular ao contexto e grupo de trabalho.

Para além do fazer pedagógico cotidiano, o professor pode qualificar sua intervenção, mesmo considerando as condições de ensino na ação atenta ao dia a dia com os educandos, interesses, características e necessidades, num movimento de descoberta diária e na postura crítico-reflexiva com cada grupo e em contextos diversos.

Nesse sentido, a proposta apresentada avança para além das condições dadas pela escola, qualquer que ela seja, haja vista que é o conhecimento científico-cultural do professor o vetor da ação pedagógica, isso independe do tipo de escola, espaço físico ou recursos materiais, visto que essas condições são redimensionadas quando da aplicação da ACC e dos procedimentos didáticos do professor.

## 6 REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, M. G. S. *Ressignificação do movimento em práticas escolares: o diálogo, a consciência, a intencionalidade*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.
- BASTOS, R. S.; SOARES, M. G. Organização do trabalho pedagógico e projeto histórico: conceitos e concepções. *Revista Cocar*, Belém, v. 8, v. 15, p. 72-78, 2014.
- BÖHM, D. *A totalidade e a ordem implicada: uma nova percepção da realidade*. São Paulo: Cultrix, 1992.
- BÖHM, D. *Diálogo: comunicação e redes de convivência*. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- BÖHM, D. *O pensamento como um sistema*. São Paulo: Madras, 2007.
- BÖHM, D.; PEAT, F. D. *Ciência, ordem e criatividade*. Lisboa: Gradiva, 1989.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 48. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.
- GENÚ, M. S. Aportes sociofilosóficos, teorias do conhecimento e o corpo consciente. In: GENÚ, M. S.; MONTE, E. D. (Org.). *Produção do conhecimento e experiências inovadoras na formação de professores de Educação Física*. Livro 1. Belém: CCSE/UEPA, 2017a. p. 14-26.
- GENÚ, M. S. *O professor e o conhecimento da prática: para pensar a prática pedagógica*. Belém, 2017b. 11 Slides. Apresentação em Power Point.
- LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCONDES, M. I. Observação nos estudos em sala de aula e no cotidiano escolar. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I.; TEIXEIRA, E. (Org.). *Metodologias e técnicas de pesquisa em educação*. Belém: UEPA, 2010. p. 25-35.
- PERNAMBUCO, M. M. C. A. Educação e escola como movimento: do ensino de Ciências à transformação da escola pública. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

SANTIN, S. *Educação Física: ética, estética, saúde*. Porto Alegre: EST, 1995.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, M. Escritos freireanos sobre formação do professor: a construção contínua da ação docente nas experiências latino-americanas. *Revista Cocar*, Belém, n. 2, p. 207-225, 2016.

SOARES, M. Três décadas de Movimento Renovador da Educação Física: alcançamos a maioria epistemológica? *Conexões*, Campinas, v. 8, n. 3, p. 24-34, 2010.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Buenos Aires: Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Recebido em 05 de janeiro de 2018.

Aceito em 05 de maio de 2018.