



## INTERFACES ENTRE PENSAMENTO CRÍTICO E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: PENSAR POR SI PRÓPRIO, DESAFIO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UM EDUCAR PELA PESQUISA

Mônica Wendhausen<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo trata da apresentação de alguns resultados de um estudo realizado durante um processo de doutoramento a cerca da percepção de uma comunidade escolar sobre um projeto educativo que tem a pesquisa como princípio educativo. Neste ínterim, por meio entrevistas e análise documental realizadas, sob o alicerce paradigmático da fenomenologia existencial e do método dialético, colocou em mostra a interface entre pensamento crítico e educação emancipatória nas “falas” de alguns membros da comunidade escolar, demonstrando que a prática educativa realizada no projeto, desde a sua concepção a sua execução, não somente modificou a forma como professores e estudantes se relacionavam com o conhecimento mas, uma outra prática educativa que abriu a possibilidade de participação da comunidade no processo educativo na escola.

**Palavras-chaves:** Pensamento Crítico; Educação Emancipatória; Pensar por si próprio.

### INTERFACES BETWEEN CRITICAL THINKING AND EMANCIPATORY EDUCATION: THINKING FOR YOURSELF, POLITICAL-PEDAGOGICAL CHALLENGE OF EDUCATION THROUGH RESEARCH

### ABSTRACT

This article deals with the presentation of some results of a study conducted during a doctoral process about the perception of a school community about an educational project that has research as an educational principle. In the meantime, through interviews and documentary analysis carried out, under the paradigmatic foundation of existential phenomenology and dialectical method, he put in show the interface between critical thinking and emancipatory education in the "speeches" of some members of the school community, demonstrating that the educational practice carried out in the project, since its conception its execution, not only modified the way teachers and students related to knowledge but , another educational practice that opened the possibility of community participation in the educational process in the school.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1996); Mestre em Educação e Cultura UDESC (2005); Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação (2015) PPGE/UDESC. Experiência profissional na área de Educação Básica, com ênfase em Orientação Educacional, atuando principalmente a partir das seguintes temáticas: Currículo escolar; Aprendizagem Ativa; Pesquisa como princípio educativo; Inclusão escolar; Tecnologias digitais e Educação; Prática Educativas inovadoras; Educação Sexual; Formação de Professores/as. Principais atuações profissionais: Atuou como coordenadora, articuladora e implementação de projetos de formação de professores/as na área estratégica educação a distância, na Gerência de Formação Permanente GEPE/SME/ Prefeitura de Florianópolis; como representante da UNDIME/SC, atuou como supervisora do Curso Lato-sensu de Coordenação Pedagógica, UFSC/UNDIME/SED, como também como supervisora no Curso de Fortalecimento de Conselhos Escolares - UFSC/MEC, programas que fazem parte da Política Nacional de Formação de professores da Educação Básica. Hoje atua como orientadora educacional na EBM. ADOTIVA LIBERATO VALENTIM (no momento afasta para doutoramento), onde coordena o Projeto Aprender a conhecer: pesquisar de corpo inteiro; membro do Grupo de pesquisa EDUSEX. CnPq/CAPES/MEC, sob Coordenação da Prof. Sônia Melo. E-mail: <[monica.wendhausen@prof.pmf.sc.gov.br](mailto:monica.wendhausen@prof.pmf.sc.gov.br)>. ORCID ID.: <https://orcid.org/0000-0003-0282-9552>



**Keywords:** Critical Thinking; Emancipatory Education; Think for yourself.

## INTERFACES ENTRE PENSAMIENTO CRÍTICO Y EDUCACIÓN EMANCIPATIVA: PENSAR POR SÍ MISMO, DESAFÍO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN

### RESUMEN

Este artículo trata de la presentación de algunos resultados de un estudio realizado durante un proceso de doctorado sobre la percepción de una comunidad escolar sobre un proyecto educativo que tiene la investigación como principio educativo. Mientras tanto, a través de entrevistas y análisis documentales realizados, bajo la base paradigmática de fenomenología existencial y método dialéctico, puso en espectáculo la interfaz entre el pensamiento crítico y la educación emancipatoria en los "discursos" de algunos miembros de la comunidad escolar, demostrando que la práctica educativa llevada a cabo en el proyecto, desde su concepción su ejecución, no sólo modificó la forma en que los profesores y estudiantes se relacionaban con el conocimiento sino que , otra práctica educativa que abrió la posibilidad de participación comunitaria en el proceso educativo en la escuela.

**Palabras clave:** Pensamiento crítico; Educación emancipadora; Piensa por ti mismo.

### Introdução

A interface entre pensamento crítico e educação emancipatória constitui-se como um exercício eminente dos estudos e pesquisas advindas de um grupo de pesquisa brasileiro, Grupo de Pesquisa EDUSEX que se preocupou em fazê-lo, dada a necessidade que aflorou, a partir de discussões a cerca da educação sexual emancipatória.

Temática que sempre nos levou a refletir sobre a nossa condição enquanto ser sexuado e as artimanhas de reduzir a sexualidade às questões ligadas ao sexo e a não conscientização de que somos todos e todas sexuais, definindo-nos enquanto pessoas/sujeitos/cidadãos que agem e transformam a realidade.

Dessa forma, na esteira de um caminho já percorrido pela Prof<sup>a</sup>. Sonia Melo, na época orientadora e coordenadora do Grupo, que estabeleceu um importante vínculo acadêmico junto ao Prof. Rui Marques Vireira/UA<sup>2</sup>, que três acadêmicas<sup>3</sup>, alunas do Programa de Pós-graduação UDESC, curso de Doutorado em Educação, na oportunidade, realizaram Estágios Doutorais na Universidade de Aveiro/PT. O intuito foi fortalecer e aprofundar os

---

<sup>2</sup> Um dos principais teóricos da área da educação nos estudos relacionados ao ensino do Pensamento Crítico.

<sup>3</sup> As três acadêmicas do Grupo EDUSEX que participaram do estágio doutoral junto ao Prof. Rui Vieira: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Yalin Yared/PPGE-UNISUL, entre 2013-2014; Dr<sup>a</sup> Mônica Wendhausen/ PPGE – UDESC em 2017 e recentemente, a Doutoranda Márcia Freitas/UDESC, entre 2018-2019.

estudos desta interface. Primeiro, com a educação sexual emancipatória e depois, com a educação emancipatória, no caso, da pesquisadora, autora deste artigo.

A pesquisa (2015-2019) que me debrucei na busca desta interface resultou na tese, **Movimento Dialético entre Participar e Pesquisar: a percepção de uma comunidade escolar sobre uma escola que se faz no caminho**. Foi nesta troca solidária, entre pesquisadores/as brasileiros e portugueses/as que as primeiras percepções, que se materializaram em convergências articuladas, norteadoras no trabalho do Projeto Aprender a Conhecer (PAC), objeto desta pesquisa, desvelaram-se por entre as análises dos documentos prescritos e vividos e mais tarde, nas entrevistas realizadas.

Destarte, o artigo que se configurou para este dossiê busca colocar em mostraçãõ a interface do pensamento crítico e educação emancipatória desvelados na pesquisa de um doutoramento e mais, como esses dois conceitos se revelaram elementos constituintes da prática educativa em uma escola que trabalha com criança/estudante do ensino fundamental I com uma metodologia que possui a pesquisa como princípio educativo.

Ainda, como o/a professor/a envolvido/a no projeto PAC desenvolveu estratégias que promoveram o pensamento crítico não somente no/a estudante, mas também em si próprio, levando-o a agir criticamente às situações e desafios quotidianos de sua profissão.

A proposta de pensar por si próprio ou por si mesmo, numa prática educativa que utiliza a pesquisa como princípio educativo, traz para o centro da discussão a dimensão política e ética para o campo educacional. Duas dimensões que estão terminantemente conectadas ao processo de ensinar e aprender na escola.

Destarte, acredito que o desenvolvimento do Pensamento Crítico (PC) está intimamente ligado às agendas que Paulo Freire apontou sobre a importância de se educar para a conscientização e emancipação, e, no que Demo (2002) sustenta sobre o educar pela pesquisa e o desenvolvimento do questionamento reconstrutivo.

Outros estudiosos que também estão alinhados a esta investigação, com estudos atuais sobre o assunto, são Tenreiro-Vieira e Vieira (2001), que discutem a agenda da dimensão didática-pedagógica, mas que não se distanciam da dimensão política.

No entanto, na tentativa de realizar uma aproximação dos conceitos que flutuam entre esses dois mundos, a princípio, distintos, mas que se vistos mais de perto possuem aspectos comuns como, por exemplo, a insistente afirmação que Tenreiro-Vieira e Vieira (2001) realizam em sua obra “Promover o Pensamento Crítico dos Alunos” que,

[...] o pensamento crítico é uma pedra balizar na formação de indivíduos capazes de enfrentarem e lidarem com a alteração contínua dos cada vez mais complexos sistemas que caracterizam o mundo actual. [...] Parece, também, ser consensual a ideia de que o êxito de qualquer sistema democrático depende da capacidade de os indivíduos actuarem e intervirem usando o seu pensamento crítico. O cidadão de uma democracia deve ser capaz de sustentar debates abertos sobre questões e tópicos, de ponderar argumentos complexos, de estabelecer conclusões e actuar sobre elas. (TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2001, p.14-15).

Deixando pontuada esta questão, e compreendendo que o conhecimento é inacabado e, por isso, encontra pontos que ora se aproximam e ora se distanciam, por carregarem consigo as nossas humanidades, penso que, para este momento, buscou-se apontar alguns pontos de convergência, aproximações entre os conceitos, para esse aspecto.

Quando se fala em educar pela pesquisa, e mais, que a pesquisa se caracteriza por ser um princípio educativo, logo lembro que uma prática educativa que possui como metodologia um fazer que induza o sujeito da aprendizagem a pensar por si próprio, reporte-me a questão da problematização ou questionamento, uma estratégia fundamental nesse tipo de prática.

Um dos fatores que aproximam este estudo latino-americano das ideias de alguns estudos europeus e americanos, nomeadamente portugueses e norte-americanos, é esse tipo de estratégia. Nessa linha, tenho como uma verdade consistente que, fazer pesquisa requer problematização, desenvolver e incitar o questionamento reconstrutivo, como mesmo lembra Demo (2002).

Tenreiro-Vieira e Vieira (2001), quando realizam as justificações sobre a importância e pertinência do desenvolvimento PC para a educação portuguesa, fazendo alusão aos documentos oficiais que dizem respeito às diretrizes e bases da educação e orientações para o ensino de ciências no Ensino Básico, apontam que os enunciados de algumas orientações metodológicas remetem ao desenvolvimento do pensamento crítico. Explicitamos aqui os achados dos estudiosos:

[...]no contexto das sugestões metodológicas é dito que: (i) os alunos devem ser encorajados a levantar questões e a procurar respostas para elas; (ii) é importante que os alunos façam registos daquilo que observam e; (iii) é necessário desenvolver nos alunos uma atitude de permanente experimentação com tudo o que isso implica: observação, introdução de modificações, apreciação dos efeitos e resultados e conclusões [...]. (VIEIRA; VIEIRA, 2001, p.20).

Uma outra questão que me auxilia nesta discussão e aproxima o que é substantivo como pensamento crítico é a questão da formação do professor.

Vieira (2003), apresenta essa preocupação em seus estudos de doutoramento, e demonstra uma estratégia de formação de professores do 3º ciclo sobre o Ensino de Ciência para educação CTS e o desenvolvimento do Pensamento Crítico, nomeadamente, uma abordagem de infusão, ou seja, preconiza que o ensino do pensamento crítico deverá atravessar todas as disciplinas do currículo. O pesquisador pontua que,

O ensino do pensamento crítico de uma forma articulada e integrada com os conhecimentos científicos e tecnológicos ajudou também as professoras a mudar no sentido inovativo desejado as suas concepções e práticas pedagógico-didáticas. O mesmo se poderá dizer da abordagem adoptada para a educação CTS — resolução de situações-problema —. Dito de um modo global, as abordagens da infusão e resolução de situações-problema são uma possível resposta à operacionalização da formação de professores que inclua a construção de materiais curriculares CTS/PC. (VIEIRA, 2003, p. 474)

E, ainda, considera que nesse processo de formação seja ela continuada e principalmente inicial, “o acesso à análise e caracterização das suas práticas pedagógico-didáticas” permitiu, as professoras terem consciência da existência de discrepâncias ou não na teoria e prática exercida por elas em sala de aula, demonstrando efetivamente a importância de pensar criticamente, num exercício formativo de aprender fazendo, refletindo, reconstruindo seus saberes. (VIEIRA, 2003, p.474).

Demo (2002) quando levanta a questão da formação do/a professor/a para educar pela pesquisa, sustenta que o professor deve estar em permanente recuperação de suas competências por meio de cursos que permitam pesquisar, elaborar seu próprio material didático, formular e rever o seu projeto pedagógico, exercitar a autocrítica, pesquisar e elaborar por mão própria.

Neste movimento, percebo, ainda que implicitamente, ao fazer esse movimento de formação, o professor desenvolve alguns aspectos que vislumbramos, ser na direção do desenvolvimento do pensamento crítico. Demo (2002), quando afirma que o professor tem que produzir criticamente seu próprio material e não utilizar um “enlatado”, mas que um curso de formação, ao incluir a produção dos mesmos, permite ao professor

A teorização das práticas pode ser assim, preliminarmente, formatada: a) começa-se por selecionar uma determinada prática, sobretudo, uma prática própria; b) coloca-se em cheque esta prática, através da autocrítica

sistemática; c) trata-se de elaborar o questionamento, buscando a devida argumentação para o que se considera relevante destacar; quer dizer, queremos chegar as causas; aos porquês, d) a partir daí, temos um roteiro de pesquisa a fazer, diante dos problemas detectados; e) com base em pesquisa, trata-se de formular a contraproposta, que tem como sentido intrínseco refazer a prática. (DEMO, 2002, p.44)

Nessa linha, acredito que a formação não pode ser somente técnica, mas tem que ter politicidade, como bem coloca Paulo Freire (2018). Isto quer dizer que a educação não é neutra. Por isso, suas práticas, técnicas e teorias não podem ser simplesmente importadas mas sim, aproximadas, refletidas e reinventadas conforme a realidade educacional a serem investidas, em toda a sua concretude.

A educação carrega consigo a marca de cada povo, a sua história e suas experiências. Isto é nítido e transparente nesses dizeres de Paulo Freire (2018, p.27) sobre um questionamento de um admirador: “Se você me seguir, você me destrói. O melhor caminho para me entender é me reinventar, e não tentar adaptar-se a mim”.

Nesse sentido, a aproximação entre os estudos de Tenreiro-Vieira (2001); Vieira (2005) Paulo Freire (2018; 2019) não foi uma tentativa de fazê-lo por imitação, mas um encontro hermenêutico em que as palavras se entrelaçaram, na tentativa de compreender e desvelar o que está escondido, nas palavras entremeadas por esses teóricos. (BICUDO, 2011)

No encontro, então, desses dizeres teóricos, percebemos que a preocupação dos autores em relação a ideia da educação promover nos/as professores/as e estudantes o pensar por si próprio o que pode levar esses sujeitos à emancipação, fez emergir, uma categoria largamente difundida nas obras de Paulo Freire (2019), o pensar certo.

Segundo Zitkoski (2010) essa categoria está situada no centro da obra do autor, caracterizada por ser uma categoria da pedagogia crítico-humanizadora, ou seja, que se compromete com a luta por um mundo mais justo, liberto e igualitário.

Dessa forma, pensar certo se aproxima do pensamento crítico quando traz a dimensão ética e política para o campo da educação. Segundo Paulo Freire (1994; 2019), para que sejamos educadores progressistas, temos que nos comprometer eticamente com as questões ligadas à realidade social e, por isso, sermos coerentes dialeticamente nos nossos discursos e nas nossas práticas.

O ato de educar é sempre criativo e criador e, por isso, crítico e não mecânico. Exige que o/a professor/a rompa com a prática “bancária” e se comprometa ética e politicamente com uma prática que leve o estudante a pensar por si próprio, e capaz de

perceber e realizar a leitura crítica do mundo e das adversidades sociais/políticas/econômicas que atravessam as suas vidas e que promovem as desigualdades sociais. (FREIRE, 1994)

O movimento então, de se “ensinar” o pensamento crítico, definido por Vieira (2003, p.34) como “uma atividade prática reflexiva, cuja meta é uma crença ou uma ação sensata”, parece se alinhar e potencializou o argumento de que no ato de educar para a emancipação, busca-se “a formação de cidadãos livres, racionais e autônomos, capazes de pensar por si próprios [...]”. (VIEIRA; TENREIRO-VIEIRA, 2014, p.43).

Portanto, aproxima-se da ideia de pensar certo, que Paulo Freire conjuga ética e o educar como ato político, quando defende que, “o que se exige eticamente de educadores e educadoras progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem.” (FREIRE, 1994, p. 78)

E ainda, pensar certo para Paulo Freire (2019) requer do/a professor/a o respeito à natureza do ser humano e admitir que “educar é substantivamente formar”. Pensar certo, demanda, “profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo.” (FREIRE, 2019, p. 35). Pensar certo exige uma prática educativa pela pesquisa, exigindo do/a professor/a,

[...]respeito ao senso comum no processo de sua superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica no compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja “promoção” da ingenuidade não se faz ingenuamente. (FREIRE, 2019, P. 31)

Por isso, pensar certo solicita do professor, no embate entre os conhecimentos do senso comum com os conteúdos da escola, o desenvolvimento de estratégias que promovam a ruptura dos saberes, fruto das suas experiências ingênuas, e confrontá-los a partir de procedimentos rigorosos que o leve a refletir criticamente sobre a realidade. Exige portanto, o pensamento crítico sendo vivido em plenitude.

Neste movimento de ir e vir, na tentativa de apresentar a investigação realizada, trarei, a seguir, os movimentos metodológicos, na tentativa de demonstrar as tessituras que amalgamaram esse caminho investigativo.

## **Movimentos Metodológicos**

Ocupo-me então, a seguir, a expor o método e a metodologia aplicada à investigação, **Movimento Dialético entre Participar e Pesquisar: a percepção de uma comunidade escolar sobre uma escola que se faz no caminho**, mencionado na introdução deste artigo. A pesquisa teve como interrogação principal: Qual a percepção de uma comunidade escolar sobre o processo vivido num projeto pedagógico em uma escola pública que tem a pesquisa como princípio educativo? E guiou-se a partir dos seguintes procedimentos de pesquisa:

(a) O paradigma norteador do estudo: a fenomenologia existencial e hermenêutica (MERLEAU-PONTY, 1994; RICOEUR, 1978) conjugado a abordagem dialética, ou seja, o materialismo histórico dialético; possui obrigatoriamente características de um estudo de caso (Yin, 2001). Busquei, portanto, não somente compreender o processo vivido de sujeitos de uma comunidade escolar numa escola pública, a partir de um projeto educativo específico, mas a sua percepção sobre o fenômeno.

(b) O fenômeno: A participação da comunidade escolar de uma escola municipal do sul do Brasil em uma prática educativa cunhada no Projeto Aprender a Conhecer: pesquisar de corpo inteiro (PAC)<sup>4</sup>, que possui como prática didática-pedagógica a metodologia de iniciação científica adaptada a estudantes do 1.º ao 4.º ano do Ensino Fundamental I.

(c) A área temática: A participação da comunidade escolar como elemento fundante de uma educação emancipatória.

(d) As questões norteadoras:

(i) Qual a percepção dos sujeitos que vivenciaram/vivenciam o Projeto Aprender a Conhecer (PAC) na escola?

(ii) As atividades de pesquisa entendidas como princípio educativo modificaram a forma como a comunidade escolar participa dos processos educativos escolares?

(iii) O PAC promoveu uma melhor relação dos sujeitos envolvidos nas atividades de pesquisa, com o conhecimento científico/escolar?

---

<sup>4</sup> A pesquisadora e autora Mônica Wendhausen, trabalha na escola em que o PAC foi idealizado e coordenadora do mesmo entre 2014 e 2015.



(iv) Pode-se dizer que a participação dos membros da comunidade escolar no PAC redirecionou o PPP da escola?

(e) O objetivo geral: Investigar a percepção de uma comunidade escolar sobre o PAC, que tem a pesquisa como princípio educativo.

(f) Os sujeitos da pesquisa: sujeitos pertencentes à comunidade escolar, que se caracterizam como sendo os/as crianças/estudantes<sup>5</sup>, educadores/as (funcionários/as do quadro civil), professores, membros das famílias, responsáveis pelos/as crianças/estudantes selecionados/as, membros da equipe diretiva e pedagógica, envolvidos no processo político-pedagógico numa escola pública municipal da Rede Pública Municipal de Florianópolis, Santa Catarina. Nove sujeitos participaram das entrevistas.

(g) O período de recolha iniciou-se em março de 2017 – Recolha Documental – e em 2018 ocorreram a coleta por meio de entrevistas. Os dois últimos instrumentos foram submetidos a validação, permissões de pesquisa e aprovação no comitê de ética em Pesquisa com Seres Humanos da UDESC, sob o número do parecer do CEP nº 2.206.852, **CAAE**: 62639316.9.0000.0118.

Os documentos e, mais tarde, os discursos recolhidos, fizeram parte de um corpus documental (BAUER & AARTS, 2014) que se caracterizou por ser uma seleção intencional, sistemática e conveniente, que auxiliou-me na obtenção de resposta à interrogação da investigação.

(h) Por último, realizei a análise fenomenológica, com o auxílio da hermenêutica, na qual utilizei Bicudo (2011) e Ricoeur (1978) para apreender o sentido do todo, colocando em evidência o que foi essencial das descrições dos textos e entrevistas lidas e submeti, depois, a uma análise dialética (TRÁN-DÚC-THAÓ, 1959; MELO, 2001; TRIVIÑOS, 2012) para perceber as contradições e suas nuances, não somente nos discursos, mas no contexto escolar em si.

Para este artigo escolhi como recorte a “fala” de duas participantes da pesquisa que revelaram algumas aproximações entre pensamento crítico e educação emancipatória, quando da compreensão do fenômeno PAC, a partir de suas percepções sobre o mesmo.

---

<sup>5</sup> Escolhemos realizar a recolha de dados das crianças/estudantes via documentos do vivido, ou seja, relatos escritos dos mesmos. No entanto, foram feitas 5 entrevistas que foram analisadas, mas por motivo de tempo, serão utilizadas na continuidade da pesquisa pós-doutorado.

As participantes se caracterizam como sendo: Erundina (mãe e conselheira escolar); Wendgel (professora). As entrevistas ocorreram no ano de 2018 em local e hora escolhidos/as pelo/as participantes, convidadas pela pesquisadora.

### **As essências desveladas a partir das percepções dos sujeitos da pesquisa**

A partir das análises realizadas sob o olhar da fenomenologia existencial e tendo o enxerto hermenêutico<sup>6</sup> como auxiliar dessas compreensões/interpretações do que foi “falado” nas entrevistas, foi possível perceber algumas das aproximações entre pensamento crítico e educação emancipatória, amalgamando a terceira essência desta investigação, desvelada a partir das percepções dos sujeitos da pesquisa sobre o PAC: Reencontro com a esperança: a (re)descoberta de ser aprendiz, sujeito da minha própria existência.

Esta essência se constituiu a partir de duas dimensões, fruto das análises das falas: Dimensão 1: Redescobrir-se inacabado como projeto de conscientização; Dimensão 2: Pensar por si próprio como projeto de autonomia e na medida que foi sendo desvelada, a partir da interrogação realizada na entrevista: **O que significa PAC para você?**

Desafiados, então, a pensar sobre as suas percepções sobre a prática educativa desenvolvida no PAC percebi que, na medida em que esta prática se diz problematizadora, questionadora, não poderia ser feita a partir de um projeto de escola que “cale” quem participa dela; um projeto que realmente esteja comprometido com a emancipação das pessoas que a compõe.

Foi a partir dessa medida, que **Erundina**, mãe e conselheira da escola, participe atuante, que apontou, numa das avaliações sobre a prática educativa, a necessidade de mudanças na prática educativa da escola, expôs sua percepção sobre o projeto, depositando nele seus sonhos e desejos de mudança: *eu quero que a escola provoque a **curiosidade de aprender e crie uma metodologia para aprender tudo isso. E quando implementaram o projeto foi isso que aconteceu!***

---

<sup>6</sup> Com o auxílio do enxerto hermenêutico, que revela a etimologia das palavras, abriu-se a possibilidade de uma compreensão ontológica do que era dito pelos sujeitos da pesquisa e assim, possibilitando o desvelamento do que era significantes das palavras faladas e escritas, e, assim, foi possível efetuar a compreensão/interpretação daquilo que foi dado. E como me anunciou Bicudo (2011), surpreender-se com as experiências vividas no PAC dos cúmplices de pesquisa.

A curiosidade parece mais que um estímulo ou motivação para Erundina. No embate da entrevista, no seu pronunciar - *eu quero que a escola provoque a curiosidade de aprender* - vejo que ela, também curiosa, provocou-me a mudança, quando numa das reuniões de avaliação<sup>7</sup>, questionou nosso *modus operandi* reprodutivo de educação. Paulo Freire auxiliou-me nesta reflexão quando indagava que,

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos. (FREIRE, 2019, p. 33)

Esse, talvez, foi o primeiro passo para que realmente nos aventurássemos a galgar novos caminhos. A curiosidade de Erundina nos instigou a fazer diferente. Na sua fala, deixou evidente o quanto a sua denúncia se transformou em oportunidade de mudança: [...] *e crie uma metodologia para aprender tudo isso. E quando implementaram o projeto foi isso que aconteceu!*

Vieira (2017, p.29), auxiliando-me no que essa fala trouxe à reflexão sobre a mudança provocada no redirecionamento das práticas educativas na escola, coloca que, “mudar significa alterar a própria visão que temos sobre a mudança, tornando explícitos os valores que nos orientam e clarificando as finalidades da nossa ação”.

Num outro fragmento da fala de Erundina sobre o processo esse redirecionamento e a mobilização de todos os profissionais para que isso ocorresse, indagou: *Este projeto veio de maneira organizada a contribuir com todo esse processo. A escola não é uma zona, é um processo organizado, isso foi o que vivenciei.*

Erundina parece querer dizer do compromisso desses profissionais com a mudança e do seu sonho de uma escola que proporcionasse a oportunidade de sua filha aprender pela curiosidade e pensar por si própria. Acredito como Paulo Freire (2019), que o compromisso com mudança somente se deu,

A partir desse saber fundamental – mudar é difícil mas é possível – que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão de obra técnica. O êxito dos educadores [...] está centralmente nesta certeza que jamais os deixa de que é possível mudar, de que é preciso mudar. (FREIRE, 2019, p. 77)

---

<sup>7</sup> Colocar o ano da avaliação e a provocação de erundina

Talvez, ela tenha sido provocada pela curiosidade de Erundina, que também nos instigou a perceber a oportunidade de transformar as tensões em consensos, identificar as fragilidades e contradições do trabalho pedagógico da escola, abrindo a possibilidade dos/as educadores/as/professores/as, crianças/estudantes a pensarem por si próprios. (VIEIRA, 2017). E como mesmo afirma Erundina no que anunciava, educar pela pesquisa pode ser uma das prerrogativas para que isso ocorra:

*Hoje estamos a viver passivamente, aceitando os percursos que nos são impostos. Então, isso, digamos, está gerando seres humanos e cidadãos que não pensam. Isso tem um custo muito grande para a nossa sociedade. Então, trabalhar, ensinar a criança a se empoderar, a aprender, a procurar a informação que seja do seu interesse, muda, é uma caixa de presente.*

Ao me debruçar sobre a fala de Erundina, percebi que a compreensão das experiências vividas pela entrevistada não veio de imediato, mas foi se revelando mediante o “próprio movimento de perseguição a interrogação”. (BICUDO, 2011, P. 56).

Na tentativa de compreender/interpretar o sentido que se constituía, destrinchei hermeneuticamente, e, pelo léxico e acepções das palavras que a guiavam, para Erundina pesquisar é busca; procura; possibilidade de fazer e produzir; descobrir e descobrir-se pessoa, sujeito/cidadão no mundo e, por isso, constitui-se como princípio educativo.

A metodologia de pesquisa abriu a possibilidade do deslocamento do olhar do ensino reprodutor para uma aprendizagem “viva”, quando possibilitou à criança/estudante, sujeito da aprendizagem, ser ouvida e realmente, participante do processo de criação de seu percurso de ensino e aprendizagem.

Abrindo a possibilidade para indagar, com rigorosidade metódica, desencadeada pela curiosidade e o desejo da busca de conhecer o mundo, busca legítima e respeitada pelos professores e professoras da escola. A escola, assim, cumpre o seu sentido, a sua acepção, de lugar em que se desenvolve o saber, lugar de reflexão das coisas do mundo.

Paulo Freire (2019) auxiliou-me nessa discussão e ampliou essa percepção da entrevistada, quando, defende, que não existe ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. A pesquisa leva o/a estudante a pensar certo, ou seja, de uma curiosidade ingênua e domesticada, para uma curiosidade epistemológica, levando-os a pensar por si próprio. Isso quer dizer que,

Pensar certo, em termos críticos é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando "curiosidade epistemológica". (FREIRE, 2019, p.31).

Deslocando-me, agora, à “fala” da professora Wendgel, percebi, o que parece, esse movimento de pensar certo ocorrer:

*Em 2015 eles já chegaram **perguntando** o que eles iriam **pesquisar** no ano, porque já tinham **pensado** nas férias. Então, eles acabam **construindo** essa questão de pensar, de **discutir**, do **debate**, da importância de **participar**, de falar o que pensa, é uma outra **construção**, uma outra visão deles mesmos, da participação deles. Que eles participando, eles têm um papel no **processo**. É uma questão de **consciência crítica** da criança.*

Ao colocar em evidência os sentidos do que significou o PAC para esta professora, o projeto se caracterizou por ser uma oportunidade de as crianças/estudantes pensarem por si próprias. No destrinchamento hermenêutico que a análise me possibilitou, percebi que a acepção da palavra **pensar**, no discurso de Wendgel, configurou-se em **trazer à existência, colocar em questão o ato cognoscente** envolvido nos processos de ensino e aprendizagem e da importância do/a estudante perceber-se no mundo e problematizá-lo.

Nessa linha, a professora percebeu que as atividades de pesquisa do PAC instigavam os/as estudantes a pensar certo, quando abriram a possibilidade de agir de forma crítica no mundo, dando condições político/éticas e pedagógicas para, numa atividade concreta de aprender e ensinar, pudessem escolher, decidir, analisar e avaliar o que, naquele contexto, foi valioso aprender/ensinar/conhecer. (FREIRE, 2019)

A partir, então, do horizonte de vivências dos meus/minhas entrevistados/as, imersas pela sua realidade histórico-social, no aqui e agora da análise, em que não se buscou realizar julgamentos, foi que compreendi o que indicava a fala de Wendgel.

Ela denuncia que há que se fazer uma reconexão entre os saberes dos nossos/as estudantes e os conhecimentos escolares, necessário para agirem intencionalmente e então, fazerem escolhas mais assertivas e intencionais, pautadas na utopia de querer ser mais. (FREIRE, 2013).

Num outro fragmento da fala doada por Wendgel, isto fica mais evidente. A fala desvelou a importância do/a professor/a nesta reconexão entre o conhecimento que os/as estudantes e o conhecimento escolar e científico. Isso ficou evidente quando da construção de uma atividade de pesquisa com as suas crianças/estudantes:

*O tema foi espaço. Mudou muito em relação ao ano passado, eles estão bem envolvidos. As crianças produziram muito material como cartazes, maquetes. Observaram num telescópio e um físico e um astrônomo esteve com a gente.*

No destrinchar reflexivo do que Wendgel falava é perceptível que um conhecimento que se constitui do senso comum, trazido pelas vivências do/a estudante, não descarta de modo algum o conhecimento acumulado historicamente, compreendido como produção social, resultado também da ação e reflexão de muitos que se desdobraram, no movimento da história, a construí-lo, e por ser histórico, carrega consigo o inacabamento, conhecimento sempre em processo de vir a ser. (FREIRE, 2015).

Nesse ínterim, percebemos que o/a professor/a que pensa certo, concebe que há de se realizar essa reconexão com criticidade e tem como mote a humildade, na medida que respeita o conhecimento do outro, o/a estudante, como legítimo, porque foi construído no encontro humanitário e humanizado e se constitui como produção histórica e social.

Ao se colocar nessa posição, consegue, no ato educativo, auxiliar o seu/sua estudante a construir espaços de discussão do objeto cognoscente, ou seja, ajudá-lo, no ato de conhecer, a distanciar-se para poder assim analisá-lo, percebê-lo, dissecá-lo, para então, poder conhecê-lo.

Ao aproximar a fala de Paulo Freire (2019) e de Wendgel, percebemos que a questão do pensar certo fala da boniteza de mostrar aos/as estudantes, que é intervindo no mundo que conhecemos e que,

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e de dispõe a ser ultrapassado por outro, amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 2019, p. 23).

Wendgel revelou também, nesta fala, que as atividades de pesquisa desafiam os/as estudantes a manterem-se curiosos e, por isso, críticos diante do que queriam conhecer. Revelou ainda que essa relação de aprender e ensinar com a pesquisa não ocorre solitária, mas junto com o outro. Além disso, desvelou o respeito dessa professora não somente ao conhecimento tácito, mas daquele que, no processo, é construído por eles.

Dessa forma, ao revisitar a entrevista de Wendgel e as anotações realizadas no momento da entrevista, a partir da conversa frouxa que revelou a sua curiosidade permanente de desvendar o mundo, primeiro por meio de um mestrado e, depois, num

processo de doutoramento, é que percebemos a sua disponibilidade de manter-se inquieta e crítica diante de sua prática educativa.

Engajada e inventiva, disposta a se rever e reinventar-se, comprometida com a sua profissão, ao encantar-se pelo educar pela pesquisa, buscou recuperar constantemente a sua competência, na direção de compreender que há sempre que renovar-se. Demo ao falar dessa recuperação coloca que:

A educação pela pesquisa supõe um processo de permanente recuperação da competência no professor. Antes de mais nada, competência exige sua recuperação constante, porque é da lógica do conhecimento inovador. Todas as profissões mais ligadas ao desafio da qualidade humana envelhecem rapidamente, porque dependem da capacidade inovadora. Isto é sobretudo válido para o educador, que encontra no conhecimento sua instrumentação mais importante de mudança. (DEMO, 2002, p. 49)

Enfim, parece conceber a pesquisa como princípio educativo e a percebe como possibilidade de valorizar a potência aprendiz do sujeito. Desse modo, concebe a escola como lugar de possibilidades de criação conjunta e de reflexão; de também escolher ser, na sua liberdade, uma professora progressista.

Quer dizer, de estar aberta na escolha que fez de aprender junto com o outro e, nessa sua escolha, oportunizar experiências de aprendizagem que leve à criticidade de seu/sua estudante e por consequência, a sua também.

Nesse passo, o/a estudante não é mero expectador/a do fazer educativo, e a aula não é somente reprodução realizada pelo professor que, nessa perspectiva, se reduz a um “copiador” de ideias prontas. O/a estudante então, “não vai à escola somente para assistir aula, mas para pesquisar, compreendendo-se, por isso, que sua tarefa crucial é ser parceiro de trabalho, não ouvinte domesticado”. (DEMO, 2002, p. 09)

Nessa linha, professora e estudante se constroem amalgamados pelo questionamento reconstrutivo, sempre num projeto de vir a ser, e por isso, assumem uma atitude pesquisadora diante da realidade. A criticidade percebida nesta professora então, foi sendo construída no decorrer do desenvolvimento do trabalho de pesquisa e se consubstanciou por meio de uma reflexão profunda de sua prática educativa, de sua profissionalidade e pessoalidade revista e (re)inventada a partir dela.

Criticidade que foi sendo no caminho, no embate e encontros nessa relação- nação que se faz o PAC e, por isso, desencadeia na prática educativa, entre professores/as e

estudantes: a negociação; o respeito as diferentes posições e olhares diante do conhecimento; a partilha e cooperação de saberes.

Desvela-se então, o que parece, outros caminhos de aprender e ensinar mais respeitosos, solidários e democráticos. Abrindo-se para a valorização do que o outro sabia ou conhecia; não desqualificando, mas somando e se constituindo da beleza de ser diferente.

### **Algumas Considerações:**

A dimensão “**pensar por si próprio como projeto de autonomia**”, que amalgamou a essência: **Reencontro com a esperança: a (re)descoberta de ser aprendente, sujeito da minha própria existência**, desvelada pelos nossos cúmplices de pesquisa, revelou que o PAC se constitui como possibilidade dos sujeitos de rever as suas práticas, refletir sobre elas e transformá-las.

Refletir principalmente sobre as concepções e contradições que se encerram na ação docente, mesmo no projeto como também, a possibilidade do enfrentamento de seus condicionamentos que mantêm suas consciências aprisionadas a um modelo de educação que insiste em uma lógica autoritária, com ações político-pedagógicas pouco críticas e reflexivas.

Talvez, redescobrir-se cognoscente se revela uma das mais significativas contribuições do PAC, quando, nas ações desprendidas por Erundina, mãe e conselheira que anuncia o desejo de uma escola em que faça com que a filha tenha a oportunidade de pensar por si própria e de Wendgel, professora, que busca a reconexão dos saberes tácitos e científicos pelas crianças/estudantes, percebem-se também protagonista no processo educativo mas também, protagonistas de suas próprias existências. Dado o percurso de cada uma e o envolvimento com o PAC.

Talvez essas pessoas, afetadas por esse projeto, tenham nos dado pistas para compreender que a proposta seja uma ponta de esperança para uma mudança substancial na forma como poderíamos realizar uma reorganização curricular que valorize as pessoas; promova as aprendizagens e tenha como alicerce político-pedagógico a participação massiva e ativa da comunidade.

No entanto, é preciso ficar atento/a as contradições e mazelas que o PAC pode nos colocar; manter-se abertos/as à reflexão e agir conscientes dos limites mas,



principalmente, das possibilidades. Movidos/as assim, pela esperança, inspirados pela utopia dessas “gentes”, que estão num processo contínuo de aprendizagem.

Paulo Freire (2016a; 2019) lembra-nos que a educação não transforma o mundo, mas transforma as pessoas. As pessoas transformam o mundo. Talvez, essa outra forma de fazer educação constituída e circunscrita a uma escola como o PAC, pode ser o início de uma escolha que se fez de serem livres, e, porque o escolheram, também abraçarem o risco de sê-lo. (MERLEAU-PONTY, 1994).

Enfim, a partir da compreensão do que significou o PAC para essas pessoas que, amorosamente foram/são presença encarnadas nesta investigação, acredito que esse projeto, em toda a sua concretude, comunga com os pressupostos de uma educação emancipatória, na medida que parece levar os/as envolvidos/as à reflexividade em relação a sua prática, provocando-os a buscar um projeto de educação voltado ao desenvolvimento do pensamento crítico de todos e todas os/as envolvidos/as nos processos político-pedagógicos e didáticos da escola.

Não busca, portanto, uma conscientização estéril, mas que percebe o processo de educar como ato político, a partir de numa educação que se dá pela ação-na-relação. Educar, nessa perspectiva, é um ato de conhecer e desvelar a realidade. (FREIRE, 2016b).

Compreendo, enfim, como Wendgel, nesse re-fletir sobre a sua prática que ficou evidente em seu discurso, que os princípios e vivências do PAC propõem e sugerem uma outra compreensão de aprender a conhecer, reconhecendo o/a estudante como sujeito de criação, que busca, indaga o conhecimento. E ainda, nas “falas” de Erundina que se transformou enquanto membro da comunidade escolar quando, “convidada” a participar da reinvenção de um projeto de escola, que o PAC parece promover a participação de toda a comunidade escolar no processo educativo, promovendo a escuta do desejo e do sonho de se fazer uma educação que instiga os sujeitos a pensarem por si próprios e, por isso, emanciparem-se.

## Referências

BAUER, M. W; ARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem, e som: um manual prático**. 12 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. pp. 64-89

BICUDO, M. A. . **Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_, P. **À sombra desta Mangueira**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_, P. **Política e Educação**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016a.

\_\_\_\_\_, P. **Conscientização**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016b.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia da solidariedade**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MELO, S. M. M. **Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

RICOEUR, P. **O Conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1978.

TRÁN-DÚC-THAÓ. **Fenomenologia y materialismo dialéctico**. Tradução de Raúl Csiarreta. Argentina: Lautaro, 1959

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. – 1. Ed. – 21. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

VIEIRA, R.M. **Formação continuada de professores do 1o e 2o ciclos do ensino básico para uma educação em ciências com orientação CTS/PC**. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro. Aveiro/PT: 2003.

VIEIRA, R. M.; VIEIRA, C. **Estratégias de ensino/aprendizagem: o questionamento promotor do pensamento crítico**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

VIEIRA, R., M.; TENREIRO-VIEIRA, C. Investigação sobre o pensamento crítico na educação: contributos para a didática das ciências. In: VIEIRA, R., M. et.al. **Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional / org. Rui Marques Vieira...[et al.]**. - Aveiro: UA Editora, 2014. - 423 p.

VIEIRA, I.F. **A participação: um paradigma para a intervenção social**. Lisboa/PT: Universidade Católica Editora, 2017.

TENREIRO-VIEIRA, C., E VIEIRA, R. M. (2001). **Promover o pensamento crítico dos alunos: Propostas concretas para a sala de aula (Coleção Educação Básica — no 10)**. Porto: Porto Editora, 2001.

ZITKOSKI, J. J. Pensar certo. **Dicionário Paulo Freire**. Revista Ampliada. 1a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WENDHAUSEN, Mônica. **Movimento Dialético entre participar e Pesquisar**: a percepção de uma comunidade escolar sobre uma escola que se faz no caminho. Tese (doutorado) - Universidade do estado de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Programa de Pós-Graduação, Florianópolis, 2019. 404p.

---

**Revisão gramatical por: Adriana Khun**

E-mail: [livrolivre@gmail.com](mailto:livrolivre@gmail.com)

**RECEBIDO 1º DE SETEMBRO DE 2020.**

**APROVADO 30 DE OUTUBRO DE 2020.**