



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE / Brasil  
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013  
ISSN 1982-3657



DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA A EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA:  
ESPAÇOS EDUCATIVOS DIFERENCIADOS E SUA CONTRIBUIÇÃO  
PARA O ENSINAR E O APRENDER

André Luis Castro de Freitas[1]

Luciane Albernaz de Araujo Freitas[2]

11 - Educação, sociedade e práticas educativas

**Resumo**

A partir do pensamento de Paulo Freire destacam-se os dois extremos norteadores desse estudo: a educação bancária e a educação problematizadora. Considera-se que a partir desses dois extremos existam várias possibilidades e se possam compreender espaços que venham a constituir relações educativas diferenciadas, do ensinar e do aprender. A preocupação que se faz presente está em observar nesses espaços as práticas educativas utilizadas pelos professores. O estudo aqui apresentado tem como intuito compreender como os professores envolvidos desenvolvem suas atividades. Justifica-se a realização de uma pesquisa qualitativa, com a elaboração de entrevistas individuais com professores universitários. No processo de análise se problematiza a identificação de categorias as quais permitirão junto ao referencial teórico utilizado a sinalização de que o processo exige interação e novos questionamentos.

**Palavras-chave:** educação, inacabamento, conscientização.

**Abstract**

Started by Paulo Freire thought it emphasizes the two extremes guides this study: a banking education and problematizing education. It is considered that from these two extremes there are several possibilities and can understand that spaces will be differentiated educational relationships of teaching and learning. Has aimed to observe these spaces educational practices used by teachers. The work justifies the realization a qualitative research, with the elaboration of individual interviews with university teachers. In the process of analysis is problematizing the identification of categories which together allow the theory used to signal that the process requires interaction and new questions.

**Keywords:** education, incompleteness, consciousness.

**Considerações iniciais**

Buscam-se, inicialmente, no pensamento de Paulo Freire, os elementos norteadores desse estudo. Primeiramente, a educação bancária onde o estudante é visto como indivíduo que nada sabe se tornando depósito de conhecimento daqueles que se julgam sabedores de tudo. Dentro dessa visão, o professor, mesmo sem ter clareza, dificulta o pensamento autêntico dos estudantes.

Para Freire (2004) a narração dos conteúdos compreende a petrificação das dimensões concretas da realidade, quando se estabelece uma enfermidade dessa própria narração, a qual implica de um lado o sujeito narrador e de outro os ouvintes, objetos verdadeiramente pacientes. "A tônica da educação é preponderantemente esta - narrar, sempre narrar" (FREIRE, 2004, p. 57). Nessa perspectiva, cada professor se torna um repositório especializado de conteúdos, tendo a função de possibilitar aos estudantes o acesso às informações ali contidas.

Associada a educação bancária acredita-se que esteja a compartimentalização do conhecimento a qual, com seu efeito pernicioso, faz com que tanto estudantes como professores não sejam capazes de vislumbrar qualquer possibilidade de interconexão entre as várias subdivisões de seus repositórios. Essa compartimentalização faz com que as disciplinas, na organização curricular, apresentem realidades estanques e, em geral, sem interconexão. Esse efeito é percebido pelo desenvolvimento da ciência moderna refletindo-se na sociedade contemporânea.

Minayo (1994) enfatiza que o século XIX foi marcado pela expansão do trabalho científico fazendo com que as tecnologias de pesquisas em todos os domínios se enriquecessem, acompanhadas da multiplicação de abordagens: "[...] o tempo dos especialistas chegou e com ele a fragmentação do saber. As certezas se tornaram fatos se impondo fragmentariamente" (MINAYO, 1994, p. 46).

A especialização do saber acarreta, portanto, a fragmentação do conhecimento, onde cada área se enclausura não permitindo o estabelecimento de ramificações que necessitem estar para além de suas fronteiras.

Por outro lado, Freire estabelece uma ação educativa se contrapondo à educação transmissora de conteúdos, marcada pela dependência dominadora, a qual inclui, principalmente, a relação de dominação do professor sobre o estudante. Na ação problematizadora se proporciona uma relação de troca horizontal entre professor e estudante oportunizando a atitude de transformação da realidade conhecida.

A educação problematizadora é a humanização em processo, conquistada pela práxis, a qual implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Ao contrário da educação bancária, a educação problematizadora responde a essência do ser, da consciência, de sua intencionalidade, quando essa consciência além de intencionar o objeto volta-se para si mesma. Para o autor esse movimento é a "Cisão em que a consciência é consciência de consciência" (FREIRE, 2004, p. 67).

Dentro dessa perspectiva está o diálogo como elemento fundamental para pôr em prática a educação problematizadora. Essa permite romper com a verticalidade da educação bancária e operar a superação da concepção de que o professor educa o estudante, dando vez a uma nova ideia: "o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa" (FREIRE, 2004, p. 68).

Defende-se, no contexto desse texto, a ideia de que os dois extremos existam como pressupostos teóricos, ou seja, tanto a educação bancária como a educação problematizadora se constituam como espaços balizadores permitindo a possíveis aproximações.

Considera-se que a partir desses dois extremos, constituídos nesse momento como teóricos, existam várias possibilidades e a partir das quais se possam diferenciar espaços que venham a constituir relações híbridas, ou ainda, diferenciadas, do ensinar e do aprender.

A preocupação que se faz presente não está em elencar esses espaços, mas sim observar nesses espaços as relações educativas oportunizadas pelos professores. Acredita-se que essa educação está para além da

educação maior contida nas ações governamentais de todas as esferas, as quais se consideram: as políticas, planos de educação e projetos pedagógicos. "Importa-nos essa prática educativa que cada professor realiza na solidão de sua sala de aula, na reciprocidade de sua relação com o estudante (GALLO, 2006, p. 188).

No intuito de abordar a temática definida nesse artigo está assim organizado: *problematização* espaço onde serão apresentadas argumentações sobre inacabamento e conscientização; *referencial teórico* momento em que se buscam subsídios e fundamentos os quais permitam estabelecer relações para a análise dos dados; *metodologia* apresenta-se os encaminhamentos utilizados para a condução da pesquisa. Após seguem: *reflexão e análise* e *considerações finais*.

### **Problematização**

Considerando os espaços educacionais, anteriormente elencados, como objeto e interesse de estudo, deseja-se percebê-los como alternativas de movimentos elaborados, os quais não se repetem. A cada movimento se constitui o novo, proporcionando vivências diferenciadas tanto para professores como estudantes.

Partindo dessa proposição, compreende-se que o movimento seja o conceito chave para esse estudo, no momento em que não aceita o estático, aquilo que se repete, portanto, permeia a ideia de transformação constante.

A dúvida se faz presente quanto ao nunca chegar, ou seja, o estar em vias de ser, a qual estabelece o paradoxo do movimento ao infinito. Deslocando para o conceito freiriano de inacabamento seria possível admitir a ideia de chegar a planos intermediários em um processo de conscientização permanente.

Para Freire (1979) a reflexão crítica deve ser compreendida em uma nova realidade, ou seja, considerar o novo como algo acabado e finito seria o mesmo que concordar que a realidade antiga seria intocável. "A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais" (FREIRE, 1979, p. 16). A proposta do autor estabelece a necessidade da transformação no intuito de manter o questionamento e a dúvida mesmo nos novos espaços, almejados e alcançados.

Dentro desse movimento, faz-se importante questionar se o professor, junto com os estudantes, é capaz de se perceber, dentro de seu inacabamento, como aprendiz, estando aberto ao aprendizado e à realidade diferenciada. Desta forma Freire (2002) expressa a ideia de que não existe docência sem discência. "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2002, p. 12).

O objetivo proposto é vislumbrar alternativas que possam esclarecer sobre a produção de subjetividades dentro desses espaços, principalmente no que se refere à tomada de conscientização e transformação constantes.

O desafio está em investigar professores universitários que possuem uma sólida produção intelectual, dentro de um determinado campo do saber, e problematizar junto a esses sujeitos como desenvolvem suas atividades levando em conta os dois pressupostos citados: inacabamento e conscientização, no intuito de percebê-los como agentes preocupados pelo desenvolvimento integral das potencialidades dos estudantes.

As ideias aqui apresentadas têm por finalidade provocar a articulação do pensamento na busca de definir variações para os encaminhamentos adotados nos espaços educacionais.

### **Referencial teórico**

A proposta freiriana aponta para sujeitos transformadores dos comportamentos: pedagógico,

epistemológico, ético e político. Uma proposta de um professor pesquisador de suas próprias ações, em contínuo movimento, autor de sua própria história, um construtor social, o qual como intelectual que é deverá, também, ser o problematizador dessas habilidades em relação a seus estudantes.

Acredita-se que a ideia de autoria esteja intimamente associada à forma de tornar o fazer pedagógico investigativo. Ghiggi (2011) aponta para a importância da luta estabelecida por Freire em relação às políticas de formação de educadores reflexivos.

Segundo o autor, Freire sempre lutou por políticas que apresentassem por intenção garantir a formação de educadores reflexivos, com o objetivo de formar “[...] educadores capazes de tornar o fazer docente um projeto político e pedagógico e investigativo permanentes” (GHIGGI, 2011, p. 35). Salienta-se a importância estabelecida ao confronto com outros referenciais, os quais vão estabelecer o aporte para que esse educador torne-se capaz de revisar práticas e venha a provocar intervenções que mobilizem e criem comportamento a favor de transformações na organização social.

Busca-se uma aproximação a Ghiggi (2011) quando esse estabelece a importância do sujeito capaz de revisar suas práticas no intuito de provocar intervenções no contexto onde está inserido a fim de alcançar modificações sociais, um sujeito crítico, autor de si mesmo. Mas o próprio autor questiona se a universidade está preparada para formar um sujeito apto a essas condições.

Compreende-se que exista uma dissonância entre o desejo de formação desse sujeito em relação ao que, efetivamente, venha a se apresentar como formado. O autor problematiza: “[...] a importância da teoria a partir da qual a universidade coloca-se em situação de pesquisa é fundamental, apontando à origem da investigação e direção a ser adotada” (GHIGGI, 2011, p. 39). Nesse sentido, a partir de Freire, identifica a importância do conhecimento existente, bem com a necessidade de produção do novo.

O diálogo com o autor, a partir do fazer docente reflexivo, estabelece a sustentação da proposta de investigação aqui objetivada, quando provê aporte a caminhada do professor em direção a constante transformação.

A questão do inacabamento é abordada por Gonçalves (2008) quando o toma por base a obra freiriana *Pedagogia da Autonomia*. A autonomia deixa de ser vista como algo finito e o próprio inacabamento se torna expressão de vida, quando vem a ser aprendido no sentido de operar a consciência.

Para o autor quando se exerce o direito e o dever da escolha de caminhos não é possível conceber a autonomia como algo estável. A autonomia “[...] está em constante elaboração e cobra uma iniciativa permanente de conquista” (GONÇALVES, 2008, p. 55). Percebe-se que a autonomia exige conquista permanente e nesse caso não há como transmiti-la, como se fosse algo acabado da consciência.

As colocações do autor estabelecem ênfase na transformação, à medida que cada sujeito, dentro de suas limitações, consegue ultrapassar barreiras e conquista novas instâncias, criando, por fim, espaços de movimentação.

Nessa perspectiva, Gonçalves (2008) aponta que nas práticas educativas coerentes a autonomia se torna um desafio permanente para o conhecimento tanto em relação ao professor como aos estudantes.

Com essa abordagem, o mesmo autor, destaca a noção de corpo consciente como “uma aventura que emerge do inacabamento do ser humano” (GONÇALVES, 2008, p. 55). O “corpo humano vira corpo consciente” (FREIRE, 2002, p. 21) quando o suporte passa a ganhar sentido no mundo, e a vida torna-se existência. Gonçalves (2008), inicialmente, define suporte como o ambiente o qual garante as necessidades básicas do ser: abrigo, alimentação e reprodução. Para o autor é nesse suporte que a vida consegue absorver um imenso salto qualitativo. É, portanto, nesse salto que o homem passa a nomear seus movimentos e formas de agir.

A proposta é problematizar o quão importante é essa transformação que, a partir de um dado momento,

estabelece ao sujeito essa capacidade de assistir aos movimentos, poder intervir e, ainda, tirar proveito dessas situações. Um sujeito transformador, autor de sua própria história, criador de beleza, dinâmico e, acima de tudo, em conquista permanente da autonomia.

A partir dessa ideia o homem ganha o direito e o dever do questionamento, da escolha e da ação e, conforme já citado anteriormente, o inacabamento se torna expressão da própria vida, onde o exercício diário da transformação se faz presente.

Freire (2004) argumenta essa proposição quando assume que o homem vive uma relação dialética entre condicionamentos e liberdade. Para o autor os homens são consciência de si e, portanto, consciência do mundo, por que: “[...] são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 2004, p. 51).

Buscando problematizar as ideias discutidas se compreende otimismo em Scocuglia (2005) quando afirma que apesar de todas as dificuldades inerentes do processo educativo existem caminhos e soluções para os problemas crônicos da educação.

Dentre algumas ideias freirianas destaca-se: “[...] a solidariedade, o coletivismo, o diálogo como pedagogia, o respeito às diferenças, a valorização do saber popular, a democracia e a ética, os repúdios aos determinismos e às ditaduras, a criticidade docente e o conhecimento problematizado” (SCOCUGLIA, 2005, p. 90).

Compreende-se, a partir do autor, a ideia de pertencimento. A fundamentação se faz quando o sentimento de pertencimento em relação: ao conhecimento, ao currículo e à sua aplicação, pode vir a ser o elo fortalecedor, tanto de forma individual como coletiva, de um sentimento mais amplo de pertencimento associado ao processo educativo.

Nesse sentido, observa-se o quão importante representa a ideia de pertencimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo, direta ou indiretamente. De forma direta, professor e estudantes, de outra forma, indiretamente, pais, dirigentes entre outros.

Para o mesmo autor, o conhecimento e o currículo não devem pertencer exclusivamente à escola e aos professores, mas “[...] pertencer aos educandos, pois estes devem ser chamados a construí-lo e a problematizá-lo, não, simplesmente, a aplicá-lo ou a consumi-lo” (SCOCUGLIA, 2005, p. 83).

A obra freiriana denuncia, desde a “Pedagogia do Oprimido”, a falta do pertencimento como elemento constituinte da educação bancária. Percebe-se que a falta de conscientização do sujeito, em função deste desconhecer seus direitos, acatando, sem discussão, o que lhe é imposto reproduza essa escola.

## **Metodologia**

Propõe-se a construção do objeto de pesquisa, a partir de movimentos sucessivos, baseados nas categorias anteriormente citadas. Nesse sentido, acredita-se possível o encontro com sujeitos determinantes a essa construção. Justifica-se a elaboração de entrevistas individuais com professores universitários, envolvidos em ensino de graduação e pós-graduação.

Caracteriza-se a opção pela entrevista individual nessa fase da pesquisa em função de que essa possibilita profundidade nas informações proporcionando uma aproximação face a face com o entrevistado.

A proximidade permite o esclarecimento de dúvidas, por meio da reformulação dos questionamentos que serão encaminhados, pois captar o pensamento do informante é um processo delicado, e a flexibilidade que a entrevista pode proporcionar se faz desejável.

Entre os diferentes tipos de entrevistas, que variam de acordo com os objetivos do pesquisador, adotou-se a entrevista semi-estruturada. Por entrevista semi-estruturada se entende: “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em

seguida, oferecem amplo campo de interrogativas" (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Faz-se oportuno salientar que essas interrogativas servirão como novas hipóteses que acabam por surgir à medida que se recebem as respostas do informante.

A entrevista se constituiu na elaboração de vários questionamentos sobre a prática docente, desses sujeitos, com o intuito de problematizar os fenômenos surgidos durante o transcorrer das atividades no que tange ao espaço tempo da sala de aula, relações educativas e suas implicações.

A pesquisa realizada a partir de uma perspectiva qualitativa tem como objetivo fundamental, não a produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis do grupo, mas o aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos sujeitos envolvidos no fenômeno.

Para Lüdke (1996), a pesquisa qualitativa tem por ênfase a obtenção de dados descritivos, investigados no contato direto do pesquisador com a situação estudada, com ênfase no processo, além do produto final, preocupando-se, ainda, em retratar a perspectiva dos participantes.

Inicialmente fez-se um reconhecimento e uma análise situacional a qual produziu uma visão do contexto da pesquisa, no que tange às práticas dos professores envolvidos.

Acredita-se que essa linha condutora proporcionada pela entrevista semi-estruturada, a partir de uma perspectiva qualitativa venha a garantir a flexibilidade, pois mesmo havendo um roteiro a ser seguido, possibilita o aprofundamento das respostas quando necessário.

Vários questionamentos foram elaborados e discutidos durante esse estágio da pesquisa, mas se apresenta um fragmento do estágio inicial do processo de análise onde se envolvem as seguintes questões:

Questão A: De que forma consegues manter uma relação de troca horizontalizada com os estudantes

Questão B: Como percebes a qualificação dos estudantes De que forma acreditas poder fomentar a autoria em relação aos estudantes

Questão C: Que relações estabeleces entre o que pensas e o que realmente executas na tua prática pedagógica

Como na entrevista semi-estruturada as questões não são fechadas, percebe-se que os professores entrevistados tendem a abordar sobre determinado aspecto pesquisado em um questionamento, e não em outro. Esse fato trouxe a necessidade de buscar nas entrevistas um recorte discursivo relacionado com as categorias inicialmente propostas.

### **Reflexão e Análise**

Tendo na vivência dos professores o elo aglutinador, a pesquisa propõe, a partir da problematização do trabalho desses sujeitos, a construção de estratégias que contribuam na produção de subjetividades em relação às atividades propostas pelo professores no espaço tempo da sala de aula.

Nesse ensaio, o recorte se concentra na análise das transcrições extraídas das entrevistas realizadas com os professores a respeito de suas vivências, sentimentos e experiências em relação ao trabalho.

Em relação à questão A, o professor X, argumenta que suas experiências de formação foram extremamente verticalizadas, quando relata, por exemplo, que em suas experiências durante o curso de Doutorado teria passado "[...] um ano sem fazer perguntas" (PROFESSOR X). Enfatizou que até os anos 70, suas experiências retratavam uma relação educativa semelhante ao tipo de relação de sua formação, caracterizando exercer um ensino extremamente disciplinar.

O exercício em curso de Mestrado lhe proporcionou outro olhar. O referido professor acredita que, no momento atual, exerça uma relação de horizontalidade como os estudantes, enfatizando uma interação apoiada pelo exercício do diálogo.

Já na interação, durante resposta a questão B, percebe-se na fala do professor a importância atribuída ao estudante desenvolver seu próprio conhecimento: “[...] julgo importante, o estudante crescer, por meio de elaborações próprias e interações” (PROFESSOR X). No que se refere à interação o professor X problematiza como esse estudante percebe a realidade, procurando compreender o conhecimento desse sujeito.

Na questão C, o professor X, estabelece importância ao exercício etnográfico, estimulando aos estudantes, que elaborem o que chama de “memórias semanais”. Vislumbra a possibilidade de uma atividade de autoria.

A resposta a questão A, para o professor Y, está centrada na identidade do professor como pesquisador. Essa identidade tende a constituir novas formas de relação entre professor e estudante, pois a própria hierarquia, proposta no ensino médio, tende a se modificar, onde o estudante deve depender cada vez menos do professor.

O professor Y, em relação à questão B, enfatiza que o centro desse questionamento está em estimular no estudante “a capacidade de pesquisa” (PROFESSOR Y). Nesse enfoque o referido professor acredita que por meio dessa atividade o estudante possa se tornar um produtor de conhecimento. O professor acredita na ideia de propósitos e resultados, enfatizando que há diferença em médio e longo prazo.

Na questão C, o professor Y enfatiza a necessidade de experiências amplas e densas com os estudantes pelo alargamento de seus horizontes. O referido professor acredita que problematizar os conceitos dos autores é subsídio para pesquisas aplicadas.

### **Considerações Finais**

Percebe-se, preliminarmente, que a ideia de autoria esteja presente no discurso dos professores entrevistados associada à forma de tornar o fazer pedagógico investigativo como proposto por Ghiggi (2011). Percebe-se pelas entrevistas, que a partir do fazer docente reflexivo se provê aporte a caminhada do professor em direção a constante transformação.

A utilização de atividade de pesquisa relacionada ao dia a dia dos estudantes está imbricada como a forma de interação proposta pelos professores. Percebe-se que por meio da pesquisa se constrói a interação, o movimento inquieto e constante, o não trabalhar somente para o pronto, mas o em vias de se fazer.

Acredita-se, ainda, que essa pesquisa não parta exclusivamente de um conteúdo a ser trabalhado, mas a partir de uma cultura do estudante, considerando suas vivências diferenciadas, propondo um exercício de conquista permanente da autonomia. Nessa perspectiva, Gonçalves (2008) aponta que nas práticas educativas coerentes a autonomia se torna um desafio permanente para o conhecimento tanto em relação ao professor como aos estudantes.

Percebe-se, na fala dos professores, que o espaço tempo da sala de aula sofre as influências das experiências dos estudantes, fazendo com que essas experiências estabeleçam relações onde os sujeitos envolvidos se percebam como seres aprendentes.

Assumindo como foco as relações educativas em Freire percebe-se que o viver enquanto professor significa reconhecer nos outros o direito de dizer a sua palavra. Direito de alguém falar o qual corresponde de igual forma o dever da escuta. Freire não abre mão do conteúdo, mas sustenta que o ensinar e o aprender fazem parte do mesmo processo de conhecer, e que o pressuposto diferencial é o ensinar como conhecer.

Nesse sentido argumenta: “[...] você deve testemunhar aos estudantes como você estuda, como você se aproxima do objeto de seu conhecimento, o que significa para você a busca do conhecimento” (FREIRE, 1991, p.115). Problematiza-se o quão próximo da afirmativa de Freire estão os professores investigados. Em ambos os casos fornecem testemunho de vida aos estudantes.

Compreende-se que os professores estejam retratando movimentações nas relações educativas, na tentativa de proporcionarem novos espaços educativos, valores e modos de ser.

A perspectiva aqui apresentada pretende tornar os espaços de educação mais plenos das experiências do conviver. Preliminarmente, acredita-se ter analisado alguns indícios que venham a propiciar à aproximação da educação problematizadora de Freire.

Dessa forma, na educação problematizadora as aspirações, os motivos, as finalidades encontradas no trabalho, se tornam aspirações, finalidades e motivos humanos. Por isto, o sujeito não está nesse espaço, como algo petrificado, mas está sendo, desenvolvendo e, ainda, em processo.

Por fim, tentou-se nesse texto aproximar um recorte da farta problematização elaborada na obra freiriana a respeito do assunto, mas o objeto da dúvida ainda se faz presente quanto a constituir relações educativas híbridas e horizontalizadas, onde ambos os sujeitos são aprendentes, conforme discutido.

#### Referências

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GALLO, Sívio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: Gondra, J. & Kohan, W. (orgs). **Foucault 80 anos**. Belo. Horizonte: Autêntica, p. 177-189, 2006.

GHIGGI, Gomercindo. Ética e autoridade em programas de formação de professores: diálogos com Paulo Freire. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org). **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez. p. 27-42, 2011.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Da consciência do inacabamento à noção de corpo consciente na obra de Paulo Freire. In: Calado, Alder Júlio Ferreira (org). **Revisitando Paulo Freire**: diálogo, prática e inspiração cristã-marxiana. João Pessoa: Ideia. p. 53-65, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marly. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília. Interdisciplinaridade: Funcionalidade ou Utopia **Saúde e sociedade**. v. 3, n. 2, p. 42-64, 1994.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, v. 6, n. 6, p. 81-92, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introduzindo a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

---

[1] Doutor em Ciência da Computação, professor associado do Centro de Ciências Computacionais, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), dmtalcf@furg.br. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

[2] Mestre em Desenvolvimento Social, professora do IF Sul-Rio-Grandense (IF Sul), lucianealbernaz@pelotas.ifsul.edu.br. Doutorado em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).