

DIALOGICIDADE E TEMA GERADOR: PROBLEMATIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO SUPERIOR EM TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS

Márcio Penna Corte Real¹

Carime Rossi Elias²

Cristina Helou Gomide³

Resumo: O artigo explicita a concepção de educação presente na obra de Paulo Freire intitulada *Educação como prática da liberdade*. Este conceito é compreendido como caminho para a análise da dinâmica de investigação de temas geradores. Em decorrência, a abordagem temática e a dialogicidade são tomadas como pressupostos analíticos da metodologia intitulada *Três momentos pedagógicos problematizadores*. O argumento apresentado como pedra de toque gira em torno da possibilidade de os três momentos pedagógicos constituírem uma estratégia educativa com potencial significativo para a organização programática das práticas educativas no ensino superior.

Palavras-chave: Organização das práticas educativas; perspectiva teórico-metodológica; três momentos pedagógicos; *Educação como prática da liberdade*.

-
- 1 Graduado em Educação Artística – Licenciatura Plena, habilitação em Música; e Mestre em Educação pela UFSM. Doutor em Educação pela UFSC, com estágio de doutorado sanduíche na UFBA com bolsa do CNPq. Professor Associado na Faculdade de Educação da UFG e membro do Programa de Pós-Graduação em Educação/FE/UFG, atuando na linha de pesquisa Cultura e processos educacionais. E-mail: mpcortereal@yahoo.com.br
 - 2 Graduada em Pedagogia pela FAGED/UFRGS, mestre e doutora em Educação pelo PPGEDU/UFRGS. Professora associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás na área de Estágio, Didática e Formação de Professores. carimeel@gmail.com
 - 3 Graduada em História pela UFG, Mestre em História pela mesma instituição, Doutora em História pela PUC/SP. Professora de Fundamentos e Metodologia de Ciências Humanas na Faculdade de Educação da UFG-Goiânia. cristinahelou@gmail.com

-- ARTIGO RECEBIDO EM 15/03/2018. ACEITO EM 05/06/2018. --

DIALOGUES AND GENERATING SUBJECTS: THEORETICAL-METHODOLOGICAL PROBLEMIZING FOR HIGHER EDUCATION IN THREE PEDAGOGICAL MOMENTS¹

Abstract: This article explains the concept of education shown in Paulo Freire's work entitled Education as the practice of freedom. This concept is understood as a way to analyze the dynamics of generating subjects research. As a result, addressing themes and dialoguing are taken as analytical assumptions of the "Three problemizing pedagogical moments" method. The main argument revolves around the possibility of the "Three problemizing pedagogical moments" method constitute an educational strategy with significant potential for programmatic organization of educational practices in higher education.

Keywords: Educational approaches organization, : theoretical-methodological point of view, Three problemizing pedagogical moments, Education as the practice of freedom.

1 Introdução

Este artigo apresenta uma contribuição para a atuação dos(as) professores(as) em sala de aula no que diz respeito à organização e à implementação de práticas educativas. Para tanto, problematiza a necessidade de os educadores buscarem coerência entre suas visões de mundo, formas de teorizar, de pensar e de agir em educação.

A despeito disso, a estratégia teórico-metodológica, intitulada três momentos pedagógicos, formulada a partir da concepção de educação freireana (ANGOTTI; DELIZOICOV, 1994), é aqui tratada em função do potencial organizativo das práticas educativas escolares (aulas) as quais engendra. Essas práticas abrangem a educação básica e o ensino superior.

Na primeira parte do artigo, é apresentado o conceito freireano que expressa a concepção de *Educação como prática da Liberdade* (FREIRE, 1990) – obra publicada no Brasil em 1967, a partir dos projetos de alfabetização de jovens e adultos, coordenados por Paulo Freire na década de 1960 no nordeste brasileiro.

O conceito de educação é a base para o entendimento da necessidade do diálogo como elemento chave na dinâmica de investigação de temas geradores, discutido na segunda parte. Diálogo presente em *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987), obra escrita no Chile em 1967, considerada subsídio para a organização programática das práticas educativas.

Na terceira, *três momentos pedagógicos*⁴ problematizadores, oriundos também do conceito de educação, são detalhadamente discutidos. Por fim, nas considerações, é retomado o argumento de que a condução das práticas educativas exige dos

4 Delizoicov e Angotti (1994) denominam esta metodologia como *momentos pedagógicos problematizadores*. De Bastos e outros (2003) a denominam *três momentos dialógico-problematizadores*. Para efeito de exposição e retórica, neste artigo, é usada a expressão *três momentos*.

educadores uma explicitação conceitual de educação, sobre a qual guiar um agir político-pedagógico em sala de aula.

2 Concepção de Educação como prática da liberdade: um caminho analítico

O comportamento humano só pode ser compreendido a partir de delimitações históricas. Isso significa que o modo como o homem atua e se relaciona no mundo e com o mundo depende da época em que está inserido. Desse modo, as práticas educacionais em sala de aula estão vinculadas às concepções políticas e socioculturais constituídas em tal período.

Por essa razão, o comportamento do professor é orientado por sua vida cotidiana. A educação acaba, então, reproduzindo o tempo compartilhado socialmente. Paulo Freire chama atenção para essa questão, pois, segundo ele, o homem como ser histórico produz cultura em processo constante de transformação, negociação, resistência. Freire reconhece a capacidade de reflexão do homem e por isso questiona a atuação educacional do professor, propondo-a mais crítica, democrática e, portanto, mais humana. É o que elucida o autor:

Não há historicidade do gato pela incapacidade de emergir do tempo totalmente unidimensional – um hoje constante, de que não tem consciência. O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se (FREIRE, 1999, p. 49).

É significativo notar que a reflexão apontada por Freire está pautada na compreensão dos momentos históricos, ou seja, a percepção de educação se dá de acordo com a atuação cultural do sujeito.

O que diferencia o homem dos demais animais é sua capacidade de mudança. Por isso, buscar um caminho que seja mais democrático para nossa prática pedagógica significa um convite à humanização.

Nesse sentido, o autor analisa a construção da sociedade industrial e o modo como

Era ir ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a inserir-se no processo, criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção (FREIRE, 1999, p. 66-67).

Diante dessa análise, “a educação como prática da liberdade” se funda na mudança – não abrupta – da noção de educação. A educação que contempla o povo é aquela que abre as portas para a liberdade, através da capacidade de reflexão do

homem. Assim, liberdade, no âmbito da educação, efetiva-se na prática educacional que se proponha democrática. Democracia compreendida como participação do povo no fazer histórico, práticas do povo, com e para o povo. Com efeito, depreende-se que é necessário repensar a atuação do homem no mundo e com o mundo, já que

A partir das relações do ser humano com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentado a ela algo que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 1999, p. 51).

Freire não para por aí. Se suas idéias emergem na busca de uma atuação que contemple a todos democraticamente, para que sua proposta seja colocada de fato em prática, alguns caminhos são apontados. Sua crítica às sociedades autoritárias vai se formulando numa perspectiva teórico-metodológica contra uma educação bancária. Para ele, as sociedades que se negam ao diálogo vão a contrapelo do que ele considera democracia. Segundo Freire:

As sociedades a que se nega o diálogo – comunicação – e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, se fazem preponderantemente “mudas”. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico (FREIRE, 1999, p. 77).

Esse “mutismo” a que se refere o autor tende a emperrar os caminhos do diálogo que, para ele, é o que possibilita a educação democrática. Respostas fechadas e não reflexivas, típicas das práticas educativas tradicionais, impedem o desenvolvimento do poder de reflexão.

Poder que, em determinados momentos históricos, ora se evidencia possível, ora interdito. No esboço histórico, do poderio feudal às sociedades burguesas capitalistas, mudanças não lineares, permeadas de conflitos, delinearão o perfil dos seres humanos. Constituição marcada por guerras e por inúmeros processos de consolidação de sociedades modernas voltadas à industrialização.

Nas décadas de 1920 e 1930, logo após a Primeira Grande Guerra e, sobretudo, após a Segunda Grande Guerra, Freire explica que a industrialização e a urbanização crescentes e desordenadas “revelam mais ‘inchaço’ que desenvolvimento.” (FREIRE, 1999, p. 90).

No Brasil, o período de atuação presidencial de Getúlio Vargas, notadamente de política centralizadora, marcando grande parte da primeira metade do século XX, favoreceu a desumanização da sociedade brasileira. A presença posterior de João Goulart na década de 1950, porém, trouxe alento ao povo brasileiro para que se vislumbrasse uma sociedade menos desumanizada e mais democrática. Entretanto, o Golpe Militar e suas implicações rumo a uma centralização ainda mais autoritária do que na Era Vargas tratou de emperrar a trajetória humanizadora desse povo. Freire (1987), inspirado na obra *Reflexões sobre a pré-revolução brasileira*, de

Celso Furtado, assim se refere ao processo de transformação da sociedade brasileira no momento atual:

Esta sociedade rachou-se. A rachadura decorreu da ruptura das forças que mantinham a “sociedade fechada” em equilíbrio. As alterações econômicas, mais fortes neste século, e que começaram incipientemente no século passado, com os primeiros surtos de industrialização, foram os principais fatores da rachadura da nossa sociedade. Se ainda não éramos uma sociedade aberta, já não éramos, contudo, uma sociedade totalmente fechada. Parecia-nos sermos uma sociedade abrindo-se, com predominância de abertura nos centros urbanos e de fechamento nos rurais, correndo o risco, pelos possíveis recuos no trânsito, como o atual Golpe de Estado, de um retorno catastrófico ao fechamento (FREIRE, 1987, p. 57).

Segundo o autor, o caso do Brasil é interessante porque antes do Golpe Militar já se apresentavam possibilidades de construção de uma política mais democrática, o que abriria as portas para uma educação que também fosse mais democrática. No entanto, com a realização do Golpe Militar na década de 1960, acentuou-se no Brasil um período de profunda inexperiência democrática. As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pela transição de uma não-democracia para uma sociedade que se almejava (ou se almeja) democrática e carregada de experiências participativas. Essa prática política participativa está sempre em curso e requer consciência da necessidade de constantes reflexões no âmbito da educação, contra o mutismo e a favor da dialogação. O caminho possível, segundo Freire, rumo a uma educação democrática, por isso humanizadora, implica no estabelecimento da dialogação em contraponto ao mutismo. Para esse autor:

Não há realmente, como se possa pensar em dialogação com a estrutura do grande domínio, com o tipo de economia que o caracterizava, marcadamente autárquico. A dialogação implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem um clima ideal para o antidiálogo. Para a verticalidade das imposições (FREIRE, 1999, p. 77).

A favor da dialogação, num embate direto contra o mutismo, como já foi dito, Freire defende uma proposta de humanização.

3 Diálogo e investigação temática como horizonte metodológico

Pela fundamentação teórica freiriana, a educação verdadeira, problematizadora, tem como elemento principal o diálogo entre os homens. Em *Pedagogia do oprimido* (1987), diálogo e palavra são fenômenos inter-relacionados. A palavra se revela na análise do diálogo; quando se procura o diálogo, encontra-se a palavra e vice-versa.

No entanto, não é qualquer palavra que estabelece o diálogo. Para Freire, a palavra tem dois elementos constitutivos: a ação e a reflexão,

de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira sem práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 1987, p. 77).

A situação de diálogo somente se constitui quando esses dois elementos estão em interação. Por esse motivo, ao minimizar a ação, a reflexão se torna oca, constituindo-se em *verbalismo*. Minimizada a reflexão, é a própria ação que se torna *ativismo*, negando a práxis e inviabilizando o diálogo.

Além dos elementos ação e reflexão, “dizer a palavra é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos eles.” (FREIRE, 1987, p. 87). A palavra não é dita por um sujeito apenas ou por um sujeito para os outros, “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.” (FREIRE, 1987, p.79). Para que isto aconteça, segundo o autor citado, é preciso que os grupos que historicamente não têm tido o direito de dizer a palavra, possam pronunciar-la, e sejam ouvidos.

Outro elemento constitutivo do diálogo é o amor ao mundo e aos homens, já que “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.” (FREIRE, 1987, p. 80). O diálogo amoroso implica coragem, supressão de situações opressoras, humildade, reconhecimento do outro, disposição para a superação de si mesmo, esperança de quem age, pensamento crítico, fé na vocação do homem para “ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.” (FREIRE, 1987, p.81). O diálogo se faz em uma relação horizontal e provoca um clima de confiança. Por isso, “Falar [...] em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira”, diz Freire (1987, p.82). O diálogo é ato de criação.

Na relação pedagógica, a dialogicidade começa com a “inquietação em torno do conteúdo do diálogo” [...] “que é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.” (FREIRE, 1987, p.83). Freire acrescenta ainda que a educação verdadeira é relacional e, por conseguinte, os conteúdos programáticos não são decididos por imposição, mas constituem “a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.” (FREIRE, 1987, p.84). Dito de outra maneira, o educador precisa considerar a situação concreta e real de vida dos educandos para os quais se dirige e agir com eles; saber ouvir e dialogar com a perspectiva do outro, com outras visões de mundo, pois “Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores” (FREIRE, 1987, p.85).

O objetivo principal de um educador é “lutar com o povo pela recuperação da humanidade roubada e não *conquistar* o povo.” (p. 85). A conquista é um dos instrumentos da educação bancária; e, o diálogo, um instrumento da educação libertadora, problematizadora.

A partir dessa visão de educação, de relação do homem com e no mundo, Freire elabora sua perspectiva metodológica de prática pedagógica para sociedades que, como o Brasil, se constituem a partir de uma extrema diferença de condições de vida entre classes sociais.

Uma das primeiras orientações para isso é que a organização do conteúdo programático ou da ação política deve partir da situação existencial do povo. O

educador é aquele que transforma contradições básicas da situação concreta de vida do educando em problema que desafia e exige resposta do próprio educando, “não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 1987, p. 86).

O educador, nesse sentido, não é um explicador, um doador de conteúdos. “Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” ((FREIRE, 1987, p.87). Esta é uma condição necessária ao ato educativo, pois possibilita que educador e educandos sejam ouvidos e estabeleçam o diálogo. “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação”, afirmou Freire (1987, p. 87).

Já no momento em que o educador busca se aproximar dos educandos, inicia-se a investigação do que Freire chama de *universo temático* do povo, conjunto de *temas geradores* ou de *temáticas significativas*. A própria metodologia de investigação das temáticas é dialógica e conscientizadora desde o início, porque proporciona, “ao mesmo tempo, a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos” (p.87). Esse autor afirma ainda que:

o que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 1987, p. 88).

Deste modo, o tema gerador “não é uma criação arbitrária”, nem uma “hipótese de trabalho que deva ser comprovada” (FREIRE, 1987, p. 88).

A partir de uma concepção de homem como ser capaz de agir sobre o mundo, porque, ao mesmo tempo, ele é consciência de si e do mundo, Freire considera a existência concreta, histórica e temporal como uma continuidade de “unidades epocais” inter-relacionadas, constituindo-se “pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude”. (p.92). A representação concreta da unidade epocal, com suas idéias, as quais dialeticamente se contradizem, constitui os universos temáticos da época e “indicam tarefas a serem realizadas e cumpridas” (p.93).

Deste modo, os temas geradores são assim chamados porque “qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (p.93). Esses temas são constituídos de caráter universal ensejados por uma gama de unidades e subunidades epocais, continentais, nacionais, regionais, como, por exemplo, o tema da libertação ao qual se contrapõe ao da dominação. Tema fundamental nesta realidade histórica, defende Freire.

A dinâmica metodológica do autor citado parte de círculos concêntricos amplos para círculos concêntricos cada vez menores, enfocando “situações-

limites”⁵ de um determinado contexto social, continental, nacional, regional. Tais situações constituem, a um só tempo, um marco da realidade e uma possibilidade de superação. “Os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular” (FREIRE, 1987, p.94).

Com efeito, uma das questões fundamentais na investigação da temática ou tema gerador é o conhecimento crítico da realidade, sem o qual não seria possível “descobrir” os temas geradores. Esta metodologia da investigação temática serviria também como metodologia para a educação problematizadora e consiste, em linhas gerais, na possibilidade de ver a totalidade, isolar seus elementos e voltar a olhar para a mesma realidade, já que

Neste sentido, é que a investigação do tema gerador, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação), se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora, além de possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (FREIRE, 1987, p.97).

O autor propõe um movimento metodológico do pensar, que parte da totalidade codificada tematicamente, ou seja, parte da representação de uma situação existencial, seguindo em direção à descodificação - análise crítica, dialética, dos elementos da situação codificada, com posterior retorno à totalidade agora significada de outro modo. A rigor,

Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada (FREIRE, 1987, p. 97).

Freire propõe que, no movimento de prática de descodificação, a tendência é de realização de uma “cisão” com a situação apresentada, a qual corresponderia à etapa de “descrição da situação”. “A cisão da situação figurada possibilita descobrir a interação entre as partes do todo cindido” (FREIRE, 1987, p. 97).

Os movimentos de descodificação implicam a exteriorização das visões de mundo dos seres humanos, de suas formas de pensar a realidade (de modo fatalístico, estático, dinâmico) e, neste momento, os temas geradores se evidenciam. Mesmo quando um grupo não consegue expressar-se, manifesta um tema gerador, que pode ser o silêncio, uma “estrutura constituinte do mutismo ante a força esmagadora de ‘situações-limite’, em face das quais o óbvio é a adaptação (FREIRE, 1987, p. 98).

Portanto, o tema gerador só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Desse modo,

Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis. A metodologia que defendemos exige, por isso mesmo, que, no fluxo

5 “Atos-limites”, conceito de Vieira Pinto, utilizado por Paulo Freire. (1987, p.90)

da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seria seu objeto (FREIRE, 1987, p. 98).

Segundo Freire, “o sujeito se reconhece na representação da situação existencial ‘codificada’, ao mesmo tempo que reconhece nesta, objeto agora de sua reflexão, o seu contorno condicionante em e com que está, com outros sujeitos” (FREIRE, 1987, p.97). O fato de os homens explicitarem temáticas significativas a eles próprios, assumindo uma postura ativa na investigação dessas temáticas, contribui para a tomada de consciência da realidade.

Também é importante ressaltar que o investigador, ao detectar as visões de mundo que se expressam no grupo, possa ser capaz de entendê-las como humanas e históricas, mantendo-se atento às modificações que esses modos de perceber a realidade vão sofrendo. “Captá-los e entendê-los é entender os homens que os encarnam e a realidade a eles referida. Mas, precisamente porque não é possível entendê-los fora dos homens, é preciso que estes também os entendam” (FREIRE, 1987, p. 99).

4 Três momentos pedagógicos problematizadores como organização educativa

A concepção de *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1999) e a dinâmica dialógica da investigação de temas geradores são os pontos de sustentação para a metodologia de ensino problematizadora aqui abordada. Isto é, os três momentos pedagógicos resultam daquela visão de educação que pretende romper com o silêncio, por vez presente em sala de aula; e, ao invés deste, propor o diálogo entre pessoas – educadores e educandos -, entre conhecimentos – visões do conhecimento de senso comum e do conhecimento escolar -; e entre contextos – o da cultura dos educandos, de sua comunidade e o da escola.

A organização educativa intitulada *três momentos pedagógicos* ganha destaque na literatura, inicialmente, como uma proposição para o ensino de ciências naturais (ANGOTTI; DELIZOICOV, 1990) – como na obra *Metodologia do Ensino de Ciências* (ANGOTTI; DELIZOICOV, 1990)⁶. Em princípio, esta obra foi destinada à formação de professores de educação básica. No entanto, seu alcance não se restringiu a este fim, especialmente no que diz respeito ao uso e à difusão dos *três momentos pedagógicos*, conforme será visto.

Essa metodologia visa a romper com o distanciamento existente entre o ensino em geral praticado em sala de aula e as situações e experiências vivenciadas pelos educandos. Pretende, ainda, contrapor-se ao caráter de monólogo, primando pela participação e pelo diálogo de educadores e educandos, numa interação mediatizada por problemas (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1994, p.53).

Especificamente, tal metodologia retoma o caráter político-pedagógico das obras freireanas (FREIRE, 1987; 1999) ao partir da crítica da educação bancária.

6 A obra foi publicada pela primeira vez no Brasil em 1990. Neste artigo é feita referência à quinta edição de 1994 (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1994).

Esta é aquela que, alicerçada numa história de silenciamentos e autoritarismos, nega ao educando o direito à participação e ao diálogo em sala de aula. Por essa razão, o educando é visto como tábula rasa e depósito de conhecimentos a serem devolvidos ao professor no momento da avaliação (FREIRE, 1996; 1987; 1999).

Conforme referido anteriormente, outro ponto fundamental que alicerça a concepção freireana de educação é a dinâmica metodológica da codificação e descodificação. Isto é, essa dinâmica diz respeito ao caráter problematizador do ato educativo, no entendimento que o educador deve apresentar, na forma de problemas, os temas presentes na realidade concreta dos educandos. Esta problematização das situações existenciais equivale à codificação; e, a busca por compreensão dos temas, descodificação.

Recentemente, os *três momentos pedagógicos* foram objetos de um estudo mais amplo, levado a efeito por Müechen em sua tese de doutorado em Educação Científica e Tecnológica, intitulada *A disseminação dos três momentos pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS* (MÜECHEN, 2010).

A autora sintetiza a dinâmica freireana da investigação temática que está na base dos *três momentos* da seguinte forma:

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) descreve e analisa as cinco etapas envolvidas no processo de investigação temática, que estão em constante interação e se auto-alimentam. Na primeira etapa (levantamento preliminar), faz-se o levantamento preliminar das condições locais em que vivem os alunos e seus familiares. Essa etapa envolve um recolhimento de dados, como, por exemplo, documentos obtidos em instituições governamentais e sociais e também entrevistas com pais, alunos, funcionários, professores e representantes da comunidade investigada. Na segunda etapa (codificação) é feita a escolha de situações que sintetizam contradições a serem compreendidas por professores e alunos. Inicia-se quando os investigadores, com os dados recolhidos na primeira etapa, chegam à apreensão de um conjunto de contradições. A terceira etapa é chamada de círculo de investigação temática, a qual deve ocorrer com a participação dos alunos, pais e representantes da localidade. Assim, ocorre a confirmação das situações que podem se tornar temas geradores. Na verdade, as situações escolhidas são apostas ou hipóteses que os educadores/investigadores fazem com base nos dados obtidos e analisados nas etapas anteriores. A confirmação de que são ou não significativas às situações é feita nesses círculos de investigação. Na quarta etapa, com os resultados que vão sendo obtidos, realiza-se a redução temática, que consiste na elaboração do programa e planejamento de ensino, ou seja, um estudo sistemático e interdisciplinar dos educadores/investigadores. Preparada toda a temática, a equipe de educadores está apta a devolvê-la ao povo, como problemas a serem decifrados, jamais como conteúdos a serem depositados. Essa é a quinta etapa, aquela que ocorre em sala de aula (MÜECHEN, 2010, p. 49, 50).

Embora a metodologia dos *três momentos* seja ligada, inicialmente, ao ensino de ciências naturais na educação básica, alguns trabalhos já demonstram a sua incorporação em outros campos do conhecimento, como: na formação de professores em cursos de pedagogia (GRABAUSKA, 1999); nas práticas de

educação musical (CORTE REAL, 2001); nas práticas educativas escolares em geral, desde a educação básica ao ensino superior, como argumentou De Bastos e outros (2003), atestando, inclusive, o seu emprego em práticas de educação de jovens e adultos, bem como no contexto da educação a distância, mediada por tecnologias da informação e da comunicação.

Müchen dá um peso significativo à obra de Delizoicov e Angotti (1994) na difusão e sistematização dos *três momentos pedagógicos*. Esta autora verifica que:

Conforme já destacado, com a publicação no final dos anos 1980 dos livros Metodologia do Ensino de Ciências (DELIZOICOV e ANGOTTI, 1994) e Física (DELIZOICOV e ANGOTTI, 1992), a dinâmica didático-pedagógica fundamentada pela perspectiva de uma abordagem temática (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002), conhecida como 3MP, passou a ser disseminada. Ambas as obras se inserem na Coleção Magistério – 2o grau⁷, que é resultado do Projeto “Diretrizes Gerais para o ensino de 2o grau: Núcleo Comum e Habilitação Magistério”, proposto e desenvolvido entre os anos de 1985-1988, pela COEM (Coordenadoria para Articulação com Estados e Municípios da SESG - Secretaria do Ensino de 2o Grau do Ministério da Educação), com apoio administrativo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (MÜECHEN, 2010, p. 51-52).

A autora registra ainda que a formulação dos *três momentos* é originada de uma abordagem denominada “roteiro pedagógico”, desenvolvida a partir de vários projetos de ensino de ciências naturais:

A transposição da concepção freiriana para um contexto de educação formal pode ser analisada tomando como referência os projetos realizados na Guiné Bissau (Delizoicov, 1980 a, 1980b 1982; 1983 e Angotti, 1982), no Rio Grande do Norte (Pernambuco, 1988; 1993; 1994) e no município de São Paulo (São Paulo, 1990; 1992). (...) Com o desenvolvimento do projeto de ensino de Ciências Naturais na Guiné-Bissau, foi possível estabelecer o que hoje se denomina de três momentos pedagógicos, inicialmente denominado “roteiro pedagógico” (DELIZOICOV, 1982, 1991). Esse roteiro já era utilizado pelo Centro de Educação Popular Integrada (CEPI), também coordenado pelo IRFED em parceria com o CEN - Guiné Bissau. Esse centro²⁷, criado em 1977, era um modelo de escola de 5a e 6a séries do 1o grau, voltada para o meio rural e também um centro de formação de professores. Dentre suas preocupações estavam o estabelecimento de uma profunda ligação com a comunidade e a preservação da vinculação dos alunos ao seu meio sócio-cultural (BOMBOLON, 1980) (MÜECHEN, 2010, p. 109-110).

7 Conforme Müchen (2010, p. 51-2), “A Coleção Magistério – 2o grau, editada pela Editora Cortez, é composta por vinte e cinco livros didáticos abrangendo as disciplinas do Núcleo Comum e da Habilitação Magistério e está organizada em duas séries: a série Formação Geral, composta por doze livros, sendo um para cada disciplina do Núcleo Comum do 2o grau, e a série Formação do Professor, com doze livros, sendo um para cada disciplina da formação profissional para o magistério. O livro Revendo o Ensino de 2o grau – Propondo a Formação de Professores (PIMENTA e GONÇALVES, 1992), oferecido às Secretarias de educação, diretores, equipes pedagógicas e professores, completa a coleção.”

Eis a organização didático-pedagógica dos *três momentos* apresentada por Delizoicov e Angotti (1994):

Momentos pedagógicos:

Primeiro momento: problematização inicial

São apresentadas questões e/ou situações para a discussão com os alunos. Sua função, mais do que simples motivação para se introduzir um conteúdo específico, é fazer a ligação desse conteúdo com situações reais que os alunos conhecem e presenciam, para as quais provavelmente eles não dispõem de conhecimentos científicos suficientes para interpretar total ou corretamente.

A problematização poderá ocorrer pelo menos em dois sentidos. De um lado, pode ser que o aluno já tenha noções sobre as questões colocadas, fruto da sua aprendizagem anterior, na escola ou fora dela. Suas noções poderão estar ou não de acordo com teorias e as explicações das Ciências, caracterizando o que se tem chamado de “concepções alternativas” ou “conceitos intuitivos” dos alunos. A discussão problematizada pode permitir que essas concepções emergiam. De outro lado, a problematização poderá permitir que o aluno sinta necessidade de adquirir outros conhecimentos que ainda não detém; ou seja, coloca-se para ele um *problema* para ser resolvido. Eis porque as questões e situações devem ser problematizadas.

Neste primeiro momento, caracterizado pela compreensão e apreensão da posição dos alunos frente ao assunto, é desejável que a postura do professor seja mais de questionar e lançar dúvidas do que responder e fornecer explicações (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1994, p.54-55).

Neste sentido, o intento proposto pela *problematização inicial*, a qual é, de fato, a codificação freireana, é, além de motivar e envolver os educandos no diálogo problematizador em torno da temática que orienta a aula, explicitar as concepções alternativas e possíveis hipóteses que os educandos possam ter para a compreensão do problema, advindas de suas experiências prévias, tanto escolares como da vida cotidiana. Didaticamente, visando à explicitação das concepções dos educandos na problematização inicial, o professor não deve fornecer respostas ou explicações, mas sim ampliar a problematização por meio de questionamentos (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1994).

Esgotado o diálogo do primeiro momento, a partir do estabelecido previamente, em termos da divisão temporal do planejamento da aula, eis o:

Segundo momento: organização do conhecimento

Neste momento, o conhecimento em Ciências Naturais⁸ necessário para a compreensão do tema e da problematização será sistematicamente estudado sob orientação do professor. Serão desenvolvidas definições, conceitos, relações. O conteúdo é programado e preparado em termos instrucionais para que o aluno o apreenda de forma a, de um lado, perceber a existência de outras visões e explicações para as situações e fenômenos problematizados, e, de outro, a comparar esse conhecimento com o seu, para usá-lo para melhor

8 Como dito acima, a obra dos autores (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1994) destina-se à formação de professores para o ensino de ciências naturais na educação básica, tendo passado a ser adotada em outras subáreas da educação.

interpretar aqueles fenômenos e situações. As diversas técnicas de ensino [...] podem ser empregadas neste momento [...] (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1994, p. 55).

É fundamental destacar que o eixo de condução da atividade educativa, proposto no segundo momento, prima pela autoridade pedagógica do professor. Isto significa dizer, explicitamente, que é responsabilidade do professor organizar didaticamente os conteúdos a serem abordados neste momento (e conduzir a sua apresentação problematizadora), por meio de diversas técnicas de ensino a serem oportunamente escolhidas e empregadas, como: exposições, exposições dialogadas, leituras temáticas, seminários, experimentos, trabalhos de campo, filmes, visitas orientadas a espaços como museus e feiras de ciência etc. Esta postura pedagógica se refere ao último momento:

Terceiro momento: aplicação do conhecimento

Destina-se, sobretudo, a abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram o seu estudo, como outras situações que não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial mas que são explicadas pelo mesmo conhecimento. Deste modo pretende-se que, dinâmica e evolutivamente, se vá percebendo que o conhecimento, além de ser uma construção historicamente determinada, está disponível para que qualquer cidadão faça uso dele – e, para isso, deve ser apreendido. Com isso, pode-se evitar uma excessiva dicotomização entre o processo e o produto, ciência de “quadro-negro” e ciência para a vida, cientista e não-cientista. Do mesmo modo que no segundo momento, as diversas técnicas de ensino podem ser utilizadas para o desenvolvimento deste (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1994, p. 55).

O terceiro momento visa à operacionalização dos conhecimentos trabalhados na etapa de organização do conhecimento. Possui um caráter avaliativo por permitir que os educandos revejam as suas idéias e opiniões levantadas na problematização inicial. Desta forma, tanto as visões prévias dos educandos, quanto o conhecimento científico trabalhado, podem ser questionados, já que ambos possuem limitações. Além disso, o terceiro momento pode permitir que o professor avalie os avanços e as dificuldades na apreensão do conhecimento; bem como, a partir desses indícios, investigar temas geradores para aulas posteriores.

Neste caminho, seguindo as pistas dos autores supracitados, Muechen (2010) argumenta que:

A transposição da perspectiva de Freire propõe uma nova relação entre currículo e comunidade escolar. Sua análise leva em consideração, na programação e no planejamento didático-pedagógico, uma configuração curricular baseada em temas, os quais são os objetos de estudo a serem compreendidos no processo educacional (MÜECHEN, 2010, p. 49).

Não obstante, a análise de De Bastos e outros (2003) já propunha uma ampliação em torno da reflexão sobre os *três momentos pedagógicos* e seu potencial organizativo e investigativo das práticas educativas. Essa reflexão visa explicitar o

caráter desafiador dos *três momentos* e a ênfase no entendimento que o conhecimento científico é historicamente produzido e, portanto, o segundo momento não pode ser visto como uma solução definitiva, De Bastos e outros (2003) propõem esta acepção:

Desafio Inicial – DI – momento inicial no qual os alunos são desafiados através de um problema concreto. Esse desafio delimitado numa situação-problema, além da motivação para o ensino-aprendizagem temático, visa a contextualização da prática escolar, a investigação ativa de sua visão de mundo e interesse do tema. [...] **Melhor Solução Escolar do Momento – MSEM** – é a parte principal da aula, na qual são trabalhados conceitos-chave do tema que está sendo desenvolvido, neste momento o professor conduz o processo de ensino aprendizagem dos conhecimentos escolares envolvidos e tensiona as contradições explicitadas pelas visões de mundo dos estudantes com o conhecimento científico tecnológico produzido e disponível. [...] **Desafio mais Amplo – DA** – é a operacionalização dos conhecimentos escolares; proposição de um desafio (nem sempre solúvel) para avaliar os conhecimentos apreendidos, em termos da validade ou limitação dos mesmos (DE BASTOS e outros, 2003, p.1).

O referido autor já tinha sinalizado em trabalho anterior, no caso De Bastos (1995), que a abordagem temática sistematiza por Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido* (1987), suporta a organização de um programa de investigação-ação, com potencial para a deliberação curricular e para a produção de conhecimento educacional em torno do movimento cíclico de ação-reflexão-ação (CARR; KEMMPS, 1988) dos temas geradores (DE BASTOS, 1995).

Essa reflexão extrapola a compreensão de que os *três momentos pedagógicos* sejam apenas uma metodologia para organização de aulas. A incorporação da concepção educacional freireana aos *três momentos* permite argumentar que o seu potencial está na organização de programas de ensino e de investigação, inseridos numa esfera de ação-ação-reflexão com potencial para a produção de conhecimentos educacionais.

Considerações finais

À guisa de considerações finais, é necessário problematizar a possível contribuição didático-metodológica dos *três momentos pedagógicos* para as práticas educativas, seja na educação básica, seja no ensino superior, numa dimensão de ação-reflexão, como desafio mais amplo. Em outras palavras, o empreendimento aqui proposto exige inserir os *três momentos pedagógicos* no processo temático de codificação/descodificação.

Processo de codificação que implica em ter consciência de que tal metodologia não pode ser tomada como uma técnica de ensino fechada em si mesma, que funcione como modelo prescritivo de ensino. Codificar os *três momentos* significa pôr em pauta a necessária reflexão sobre a indissociabilidade entre concepção de educação, de homem e de formas de agir em sala de aula.

Tal reflexão se faz descodificação na medida em que os *três momentos* passam a ser assumidos como prática teórico-metodológica de um agir e de um pensar

político-pedagógicos, guiada pela concepção freireana de *Educação como prática da liberdade*, cujo método possível, por ser dialógico-problematizador, se reveste da forma e do teor da *Pedagogia do oprimido*.

Se postulado o movimento cíclico de ação-reflexão-ação inerente à *Pedagogia do oprimido*, é possível inferir sinteticamente que: 1) *os três momentos pedagógicos* extrapolam o âmbito da sala de aula na medida em que permitem ao professor investigar temas geradores. Esses temas garantem a organização de programas de ensino e possibilitam a reflexão em torno de problemas presentes em sala de aula. Vislumbram, então, a produção de um conhecimento educacional originado da prática tomada como ação-reflexão-ação; 2) os três não são lineares e estanques, isto é, a problematização e o diálogo devem se fazer presentes desde o *desafio inicial*, passando pela *melhor solução escolar do momento* até o *desafio mais amplo*, como etapas de deliberação de novos temas geradores e 3) os momentos mencionados exigem, ainda, que educadores e educandos, seres humanos mediados pelo mundo concreto vivido, ou seja, por problemas, explicitem e vivam o caráter de inacabamento necessário ao diálogo freireano como possibilidade de uma *Ação cultural para a liberdade* (FREIRE, 1982). Certamente essa ação cultural deve partir dos conhecimentos prévios dos educandos, visando à construção do conhecimento escolar.

Por analogia ao discurso musical, eis o acorde final deste trabalho em tema e variação temática: a *Educação como prática da liberdade* requer a reflexão e a postura metodológica que aqui emite o tom de *Pedagogia do oprimido*, em seus fundamentos dialógico-problematizadores, consubstanciados por meio dos *três momentos pedagógicos*.

Referências

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado** Barcelona: Ediciones Martinez Roca, S.A, 1988.

CORTE REAL, M.P. **Círculos de cultura na investigação temática de músicas negras: organizando as práticas educativas**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

DE BASTOS F. da P. **Investigação-ação educacional emancipatória e prática educacional dialógica em ciências naturais**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Instituto de Física da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

DE BASTOS F. da P. et al. **Três momentos dialógico-problematizadores: sendo desafiados nas aulas**. Santa Maria, 2003 – mimeog.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A.P. **Metodologia do ensino de ciências**. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1994. FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GRABAUSKA, C. J.; **Investigação-ação na formação dos profissionais da educação: redimensionando as atividades curriculares de ciências naturais no curso de pedagogia**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

MÜECHEN, C. **A disseminação dos três momentos pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. 2010. Tese (Doutorado em Educação científica e tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Centro de Ciências Físicas e Matemática, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.