Relato

Texto submetido em: 20 maio 2021. Aprovado em: 12 jun. 2021.

LYRA, Letícia Ribeiro; RIBAS, Elisângela. Pedagogia da Pergunta no ensino remoto: uma possibilidade didática em tempos de pandemia. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 375-402, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250593

ISSN Edição Digital: 2675-7354

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

Pedagogia da Pergunta no ensino remoto: uma possibilidade didática em tempos de pandemia

Pedagogy of the Question in remote education: a didactic possibility in pandemic times

Letícia Ribeiro Lyra

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Doutora em Educação Científica e Tecnológica

E-mail: leticia.lyra@uffs.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-0752-2878>

Elisângela Ribas

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Doutora em Educação em Ciências e Matemática

E-mail: elisangela.santos@uffs.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-6635-3966>

Resumo

O isolamento social e o fechamento das instituições de ensino em todos os níveis de educação no Brasil, em decorrência da SARS-CoV-2, implicou mudanças no ensino presencial, que passou a ser ofertado de modo remoto. Diante disso, houve a necessidade de construção de novas maneiras de ensinar e aprender. O objetivo deste artigo é relatar uma experiência didática desenvolvida em seis componentes curriculares de cursos de licenciatura, em uma universidade federal, ofertados remotamente no primeiro e segundo semestres de 2020. Configura-se como um estudo descritivo acerca da metodologia de ensino e aprendizagem dialógica baseada em perguntas elaboradas pelos educandos a partir da literatura científica. Essa metodologia foi inspirada na proposta da *Pedagogia da Pergunta* (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Os resultados apontam que tanto os educandos quanto os educadores aprenderam uns com os outros,

superando a *Pedagogia da Resposta*. A partir disso, avaliou-se que o ensino dialógico mediado por perguntas é uma possibilidade didática para promover uma educação emancipatória em tempos de ensino remoto.

Palavras-chave: Pedagogia da Pergunta. Educação emancipatória. Formação de professores. Covid-19.

Abstract

The social isolation and the closure of educational institutions at all levels of education in Brazil, due to SARS-CoV-2, implied changes in face-to-face teaching, which started to be presented remotely. Therefore, the educational institutions remained a need to build new ways of teaching and learning. This paper presents a didactic experience developed in six curricular components of undergraduate courses at a federal university. Such components are offered remotely in the 2020 first and second semesters. A descriptive study is performed about the teaching and learning methodology based on dialogic questions elaborated by the students from the scientific literature. This methodology was inspired by the *Pedagogy of the Question* proposal (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). We observe that both, the students and the educator, learned from each other, overcoming the *Pedagogy of the Response*. It is evaluated that dialogic teaching mediated by questions is a didactic possibility to promote an emancipatory education in times of remote teaching.

Keywords: Pedagogy of the Question. Emancipatory education. Teacher training. COVID-19.

Introdução

A necessidade de isolamento social para evitar o maior contágio pelo SARS-CoV-2, mais conhecido como Covid-19, impôs à nossa sociedade maneiras diferentes de se comunicar que resultaram num incremento da comunicação mediada pelas tecnologias digitais. Na Educação, houve a implementação de uma nova modalidade de ensino: o ensino remoto.

“Ensino remoto” foi uma denominação utilizada no Brasil, dentre outras empregadas por diferentes instituições no país, para identificar as aulas mediadas por tecnologias ministradas de forma emergencial durante o período de pandemia. Nesse formato, as aulas são desenvolvidas de forma síncrona ou assíncrona, conforme planejamento prévio do professor e de acordo com as normativas estabelecidas em cada Instituição de Ensino Superior (IES). Tais instituições precisaram, no ano de 2020, planejar e organizar seus calendários acadêmicos e reiniciar seus períodos letivos em um formato nunca vivenciado antes.

Aulas mediadas por tecnologias exigem certa formação dos profissionais envolvidos, especialmente daqueles que ainda não tenham trabalhado com aulas virtuais, para que possam se alfabetizar tecnologicamente e, com isso, superar a transposição do ensino presencial para o virtual. É preciso conhecer as tecnologias, metodologias e formas de gerenciamento da aprendizagem utilizadas na Educação a Distância (EaD), a fim de criar e/ ou adaptar algumas práticas para as aulas remotas inspiradas na modalidade de ensino e aprendizagem a distância.

Nesse cenário de replanejamento das atividades acadêmicas, destacamos uma Instituição de Ensino Superior (IES) federal cujo calendário da graduação iniciou em março de 2020 com aulas presenciais, uma vez que todos os cursos ofertados são nessa modalidade. Passadas duas semanas do início do semestre, instaurou-se a situação de calamidade pública no país e as aulas foram suspensas. Mesmo sem uma vasta experiência na oferta de aulas virtuais, a Pró-Reitoria de Graduação da universidade autorizou, por meio de uma portaria, a continuidade das aulas por meio de tecnologias digitais de forma opcional aos educadores e educan-

dos. Para tanto, estabeleceu-se que cada curso pudesse ofertar até 30% dos componentes curriculares (CCRs) de cada semestre de forma remota, com a necessidade de aceite de todos os educandos matriculados no CCR, além de serem outorgados pelos respectivos colegiados.

Após consulta aos educandos, alguns educadores continuaram a oferta das aulas virtuais. Contudo, a maioria decidiu aguardar o retorno presencial do semestre porque havia a expectativa de que a situação poderia se normalizar até o mês de junho do mesmo ano. Além disso, a partir de dados originados de uma pesquisa realizada com os educandos para conhecer seus acessos às tecnologias para desenvolvimento das aulas, foi possível comprovar que muitos ou não tinham acesso a computadores ou não tinham uma boa conexão com a internet. Por isso e pelo fato de o cenário pandêmico se prolongar mais do que o esperado, o conselho universitário aprovou o retorno às aulas do primeiro semestre de 2020, de forma remota, apenas em setembro do mesmo ano. Essa aprovação do calendário de 2020 se estendeu também para o segundo semestre de 2020.

Diante desse contexto de ensino remoto, relataremos uma experiência didática dialógica desenvolvida em seis CCRs que tratam das teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano, ofertados nos cursos de licenciatura, nessa IES, nos semestres de 2020.1 e 2020.2. Propomos uma metodologia que buscasse a participação ativa dos educandos nas aulas síncronas e assíncronas e que se pautasse por uma concepção problematizadora de educação. Partimos, ainda, do pressuposto de que tanto educadores quanto educandos aprendem quando dialogam acerca de perguntas elaboradas pelos educandos sobre a literatura científica.

As questões que se apresentaram foram: “Como desenvolver a Pedagogia da Pergunta no ensino remoto?”; e “Como promover um ensino e aprendizagem dialógicos num contexto não presencial?”. Frente a essas questões, e considerando que os educandos são licenciandos, analisamos que a proposta metodológica deveria prever uma formação emancipadora, para que, quando esses estiverem atuando em suas práticas de ensino, possam, da mesma forma, promovê-la.

Nesse sentido, nos pautamos na proposta da Pedagogia da Pergunta, que tem como eixo o ensino dialógico mediado pelas perguntas a fim de promover uma educação emancipadora (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Segundo Freire e Faundez (1985), educador e educando se educam pela contradição de ideias. Para eles, a dúvida leva ao conhecimento e deve-se romper com a visão de que o professor é o detentor da verdade, postulando que essa se constrói no diálogo e esse “só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 19).

Em suma, este artigo se propõe a trazer ao debate uma proposta pedagógica dialógica pautada em perguntas como uma possibilidade didática no ensino remoto, que supere a transposição do ensino presencial para o remoto.

O ensino remoto e sua implementação no Ensino Superior

A Covid-19 apresentou ao Brasil, bem como ao restante do mundo, um cenário de calamidade pública sem precedentes. O vírus, que apresenta um enorme risco de contágio, exige o distanciamento social como forma de evitar e/ou diminuir a exposição à contaminação. Governantes dos estados e municípios se preocuparam com os espaços que concentram mais pessoas em um mesmo local, entre os quais estão as instituições de ensino. Por esse motivo, a partir de março de 2020, começaram a suspender as aulas presenciais nas instituições pertencentes aos seus respectivos sistemas de ensino. No mesmo período, o Ministério da Educação (MEC) autorizou, por meio da Portaria 343/2020, a substituição das aulas presenciais por aulas mediadas por tecnologias digitais nas Instituições de Ensino Superior integrantes do sistema federal de ensino (BRASIL, 2020a). Iniciou-se, assim, uma nova realidade para a educação superior no país. Cada IES adotou a nomenclatura que melhor descrevia a realidade vivenciada em aulas mediadas por tecnologias digitais. No parecer 5/2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) utilizou o termo *aulas não presenciais* para referir-se ao novo tipo de ensino adotado pelas instituições. Cabe ressaltar que a expressão é empregada para referir-se a todas as etapas e modalidades de ensino do país (BRASIL, 2020b). No ensino superior, prevaleceu a expressão “ensino remoto”.

O termo “ensino remoto” foi empregado para se referir às aulas mediadas por tecnologias, geralmente com apoio de algum

ambiente virtual de ensino e aprendizagem (Avea). Essas aulas podem ser síncronas ou assíncronas.

Para as aulas síncronas, o professor ministra sua aula com suporte de algum aplicativo para transmissão em tempo real, preferencialmente no mesmo horário em que a aula seria ministrada presencialmente. Já para as aulas assíncronas, o professor organiza os materiais didáticos e os disponibiliza no ambiente virtual com orientações para que sejam explorados pelos educandos dentro de um período pré-definido. Considerando as inúmeras especificidades de infraestrutura que cada educador e educando tiveram e têm acesso, não é possível descrever todas as metodologias e tecnologias empregadas em cada formato de aula.

Embora sejam utilizadas tecnologias e metodologias da Educação a Distância (EaD) no ensino remoto, é necessário que haja distinção entre ambos por diversas razões. A EaD possui uma organização e regulação própria e é implementada por profissionais com formação e qualificação específicas para a modalidade. O estudante realiza as aulas em qualquer tempo e lugar, de acordo com as orientações pré-definidas por seus professores e pela instituição de ensino, entre outros aspectos. Já o ensino remoto, que foi criado e implementado ao mesmo tempo, apresenta a limitação de que as aulas sejam planejadas, produzidas, assistidas e/ ou realizadas em casa, sendo os encontros presenciais raros ou inexistentes.

O distanciamento social, que contribui para frear a disseminação do vírus, exige que as pessoas aprendam, trabalhem, estudem e realizem suas atividades de lazer em seus lares, preferencialmente sem contato presencial com pessoas fora do seu domicílio. Considerando que nas inúmeras instituições federais de ensino supe-

rior do país as aulas eram, até 2020, majoritariamente presenciais, houve uma necessidade de reorganização didática e metodológica, assim como foi preciso construir ações de formação e orientação a educadores, educandos e demais profissionais com atuação direta nos processos acadêmicos. Enquanto que no ensino presencial o educador possui a oratória como principal ferramenta de trabalho, no ensino virtual há a necessidade de codificação daquilo que seria explicado oralmente, o que geralmente ocorre por meio da criação de textos, áudios ou vídeos.

As diferenças são inúmeras e, por esse motivo, é importante conhecer com antecedência as diversas possibilidades que as tecnologias apresentam para a construção de estratégias educacionais a fim de que não haja a transposição de aulas presenciais para aulas virtuais, pois cada tipo de modalidade conta com suas especificidades. Todavia, como planejar, desenvolver e implementar aulas em uma nova perspectiva de educação desconhecida por todos os envolvidos no processo? Como oportunizar estímulos diferenciados aos educandos sem sobrecarregá-los e sem exigir mais de seus recursos e conhecimentos tecnológicos?

As alternativas para as questões levantadas *a priori* não geram certezas, mas possibilidades. Uma delas é contar com a experiência de profissionais que atuam com EaD para que seja possível conhecer diferentes metodologias e tecnologias que contribuam para a aprendizagem. Outra alternativa é conhecer a realidade de instituições de ensino com características similares, que ofertam cursos a distância, para compreender as principais estratégias de ensino utilizadas. Além dessas, e sem esgotar as opções, é possível ouvir o que educadores e, principalmente, os educandos da própria instituição têm a dizer.

A partir de 2020, tornamo-nos aprendizes sem que houvesse um professor para nos ensinar sobre aulas durante uma pandemia. O ensino remoto impôs a todos os envolvidos – professores, servidores técnico-administrativos em educação e educandos – a necessidade de aprender a administrar as novidades da realidade que se apresentou no ensino. Isso nos levou a refletir que, na Educação, poucas vezes temos certezas absolutas, mas em nenhum outro momento estivemos rodeados de tantas incertezas, especialmente sobre como ensinar e sobre como aprender.

A partir de 2020, tornamo-nos
aprendizes sem que houvesse um
professor para nos ensinar sobre
aulas durante uma pandemia

Educação emancipatória: algumas reflexões

A escola, baseada na proposta de Paulo Freire (1987), não é aquela que reproduz saberes construídos por outras pessoas, mas aquela que ensina o educando a pensar, a problematizar e a questionar o mundo. Tal estrutura leva à emancipação dos sujeitos, lhes apresentando a cultura e o mundo.

Paulo Freire criou seu método de alfabetização não apenas para instrumentalizar os trabalhadores a ler e escrever os códigos da escrita, mas para que pudessem conhecer o mundo e entender seus lugares nele. Além do mais, o educador almejava que mulheres e homens iniciassem um processo de tomada de consciência,

de entendimento do que se lê e escreve de forma contextualizada com o que se vive. Com isso, Paulo Freire (1987) acreditava que os processos formativos possibilitariam a tomada de consciência do povo para que, ao problematizar a realidade, pudessem questionar os meios de produção, de consumo, de educação e de cultura.

A problematização precisa ser contínua, iniciando pelo reconhecimento de si mesmo, de sua importância no mundo e de seu papel social. Deve-se partir do micro para o macro, do local para o global. De acordo com Freire (1985, p. 25), “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”. Como o conhecimento está em constante formulação e reformulação, os espaços de trocas, de compartilhamento de vivências e experiências, bem como a interação dialógica com a sociedade, se constituem como fundamentais.

A problematização precisa
ser contínua, iniciando pelo
reconhecimento de si mesmo, de
sua importância no mundo e de seu
papel social

Nas instituições de ensino, há quem ensine e quem aprenda. O ensinar nem sempre compete apenas ao educador, assim como o aprender nem sempre é tarefa do educando. Para Paulo Freire (1996), não existe hierarquia nos processos de ensino e de aprendizagem. Contudo, os papéis de educandos e de educadores são institucionalizados e possuem seus direitos e deveres estabelecidos. Assim, sabendo-se educador e educadora, faz-se necessário a constante busca por novas metodologias, estratégias de ensino,

de aprendizagem e de avaliação, pois esses saberes, oriundos do campo da Didática, são primordiais para o fazer docente.

A Didática, cujo objeto de estudo é o ensino, é um campo fecundo e mostra-se em constante transformação. Esse ensino, conforme descrevem Pimenta e Anastasiou (2010), é uma prática social que, por sua vez, pressupõe a interação de seres humanos com outros seres humanos. Como prática social e como fenômeno em transformação, o campo da Didática não pode ser apreendido de uma única vez, ou seja, não é possível conhecer amplamente sobre ela nos cursos de formação inicial, nem mesmo em disciplinas que abordem o assunto nos processos de educação continuada. O conhecimento sobre o assunto é transformado e ressignificado à medida que se avança na práxis¹. Ao mesmo tempo, aprende-se muito sobre Didática com os modelos pedagógicos de nossos professores. Por isso a importância de apresentar uma diversidade de possibilidades aos educandos, assim como de estimular a problematização em sala de aula. Para Freire e Faundez (1985, p. 51), deve-se fomentar os educandos a questionarem “para que e para quem, em favor de que, em favor de quem, contra o que e contra quem [se ensina e aprende]?”

Freire (1976) reconhece o papel fundante da Educação e compreende que o educador, agente de cultura, também é um ser em formação, porque a ele também não lhe foi oportunizada a compreensão da problematização. Por esse motivo, a prática educativa é um espaço de aprendizagem também para ele. Freire (1983, p. 28)

1. Paulo Freire (1976) define “práxis” como ação e reflexão, ou seja, é a indissociabilidade entre fazer e refletir.

expressa que para conhecer, na situação educativa, “educador e educando assumem o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer”.

A construção do conhecimento demanda uma postura curiosa frente ao mundo e “reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o *como* de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato” (FREIRE, 1983, p. 27, grifo do autor). Conhecer exige uma postura crítica e reflexiva, de expansão da consciência, sobretudo por sua natureza dialógica.

Contrária a isso, a Pedagogia da Resposta é a prática pedagógica mais trivial, uma vez que o educador não corre o risco de que seu saber não seja considerado como “verdadeiro”. Freire (1987) sinaliza que esse modelo educacional caracteriza-se por uma concepção bancária em que o educador apresenta um conhecimento que considera inquestionável. Além do mais, em uma educação bancária, o educando não é estimulado a participar da aula e a contribuir com suas reflexões. O educador transmite seu saber, compreendido como verdade absoluta, ao educando, e este precisa recebê-lo e memorizá-lo.

A Pedagogia da Resposta é a prática pedagógica mais trivial, uma vez que o educador não corre o risco de que seu saber não seja considerado como “verdadeiro”

Freire e Faundez (1985, p. 27) assinalam que “o educador deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente”. Os autores afirmam, ainda, que o erro é que permite a construção do conhecimento. E negar o erro, como faz a Pedagogia da Resposta, não permite essa mudança do erro ao não-erro, que é o que leva ao conhecimento.

Em função de estarem submetidos a uma Pedagogia da Resposta, educador e educando esquecem-se das perguntas. Portanto, ambos precisam aprender a superar a educação de resposta para ir em busca de uma educação de perguntas. O educador, em uma perspectiva autoritária, traz a resposta sem terem lhe perguntado nada. E os educandos, querem a resposta sem perguntarem. Por outro lado, Freire e Faundez (1985, p. 24) sugerem que é democrático aprender a perguntar, pois a pergunta diz respeito à curiosidade, que leva ao conhecimento, e “o início do conhecimento, repito, é perguntar”. Nesse sentido, os autores propõem a Pedagogia da Pergunta, que consiste em um trabalho intelectual coletivo por meio do qual educador e educando podem aprender um com o outro (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Considerando isso, o não-saber e a curiosidade do estudante podem se tornar um desafio para o educador:

A curiosidade do estudante às vezes pode abalar a certeza do professor. Por isso é que, ao limitar a curiosidade do aluno, a sua expressividade, o professor autoritário limita a sua também. Muitas vezes, por outro lado, a pergunta que o aluno, livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 23).

Dessa forma, entendemos que o educador precisa acolher as perguntas, mesmo aquelas que avalia como ingênuas. Tão importante quanto o acolhimento é o não julgamento das perguntas que são feitas. A fim de estimular o exercício da problematização, ao receber as indagações dos educandos, o educador pode ajudá-los a avaliá-las e a reconstruí-las, entendendo o processo de ensino e de aprendizagem como um trabalho intelectual coletivo através do qual educador e educando aprendem.

A fim de estimular o exercício
da problematização, ao receber
as indagações dos educandos, o
educador pode ajudá-los a avaliá-
las e a reconstruí-las, entendendo
o processo de ensino e de
aprendizagem como um trabalho
intelectual coletivo através do qual
educador e educando aprendem

Freire e Faundez (1985) indicam, ainda, que não se deve limitar a ficar nas perguntas, mas sim ligá-las à realidade que pode ser repensada e promover a união entre rigor científico e senso comum. Nessa perspectiva, teoria e prática se entrelaçam a partir do diálogo entre educador e educando a fim de que estes compreendam e transformem a realidade. Para Freire (1987, p. 77), o diálogo “é uma condição fundamental para a sua real humanização”.

Coadunando com essa metodologia dialógica problematizadora e conscientizadora, destacamos os temas geradores que, segundo Freire (1987, p. 48), são “a base dos quais se constituirá o

conteúdo programático da Educação”. Os temas geradores emergem do diálogo empreendido entre educandos e educadores a partir da realidade histórica daqueles. A proposta é que, a partir desses temas, os educandos possam superar a realidade em que estão imersos, pensando seu mundo. Esses temas ultrapassam a curiosidade ingênua e promovem a curiosidade epistemológica. Para Freire (1996, p. 85), essa seria a “capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer aproximações metódicas, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 85).

Frente a isso, consideramos que a concepção de educação dialógica mediada pela Pedagogia da Pergunta, tendo os temas geradores como base para consolidação da práxis pedagógica, promove a educação emancipadora. É possível compreender que a problematização da realidade pode e precisa ser trabalhada nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Ao serem estimulados a questionar o mundo, a criança, o jovem e o adulto ampliarão suas compreensões sobre a realidade, independentemente se o seu ensino for presencial ou virtual.

Ensino e aprendizagem por meio de perguntas: uma proposta metodológica

A experiência didática relatada foi implementada em seis CCRs que tratam das teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano, no domínio conexo, de cinco cursos de licenciatura, ofertados remotamente no primeiro e no segundo semestres de 2020 em uma universidade federal. A IES na qual realizamos a experiên-

cia didática dialógica tem como princípio promover uma formação democrática, popular e socialmente comprometida com a realidade sócio-histórica, econômica, ambiental e cultural da sua região de inserção.

Os currículos dessa instituição configuram-se em três domínios interligados: comum, conexo e específico, que visam proporcionar ao estudante uma unidade entre teoria e prática com formação cidadã, interdisciplinar e profissional. Segundo Romão e Loss (2014, p. 158), “a organização do saber sistematizado em três grandes domínios possibilita, ao cidadão, o diálogo com diferentes possibilidades de conhecer o mundo, as teorias e as experiências, pois, o sentido do conhecimento está além do saber fazer”. Sendo assim, consideramos que o currículo da universidade em tela caracteriza-se por ser emancipador.

Os CCRs do domínio comum são voltados à formação cidadã e os componentes curriculares do domínio conexo referem-se àqueles de interface entre os cursos. No caso das licenciaturas, os componentes curriculares daquele domínio são voltados à formação pedagógica. O domínio específico, por sua vez, compreende os componentes que atendem às especificidades dos cursos, ao conhecimento disciplinar específico.

Os currículos dos cursos de licenciatura projetam a atuação docente em conformidade com a legislação vigente e com os princípios da IES que estão expressos em seu Projeto Pedagógico Institucional e Plano de Desenvolvimento Institucional. Esses documentos oficiais preconizam que os cursos devam garantir a indissociabilidade entre teoria e prática e ter como foco a docência como profissão, além de garantir que os saberes sejam vinculados à atuação docente.

Na instituição de ensino em que ocorreu a prática relatada, os cursos de graduação são presenciais e poucos são os componentes curriculares ofertados no formato semipresencial. Com isso, a maioria dos professores possuem pouca ou nenhuma experiência em ministração de aulas virtuais dentro da instituição. Além do mais, o escopo de formações pedagógicas contemplou, ao longo dos anos, temáticas da modalidade de ensino presencial. Entretanto, diante de um cenário de pandemia e da necessidade de ofertar CCR de forma remota, foi necessário planejar e desenvolver práticas de ensino e de aprendizagem virtuais.

Buscamos implementar, então, uma atividade didática que pudesse atender ao princípio problematizador e, para tal, nos apoiamos nos aportes teóricos propostos por Freire e Faundez (1985), no livro *Por uma pedagogia da pergunta*. Nessa obra, os autores fazem uma contraposição entre o modelo de ensino marcado pelo diretivismo do educador, que denominam de Pedagogia da Resposta, e a Pedagogia da Pergunta, por meio das quais educador e educando, em diálogo, promovem uma educação emancipadora.

Porém, tínhamos como desafio conciliar essa metodologia dialógica por meio de perguntas com o formato de ensino remoto, através do qual as aulas são realizadas síncrona e assincronamente. Nesse sentido, propomos, para as aulas assíncronas, que os licenciandos deveriam ler e elaborar, no mínimo, uma questão de cada um dos diferentes textos científicos indicados nos CCRs. Solicitamos que relacionassem suas dúvidas às questões vivenciais (suas experiências como educandos, como PIBIDianos² etc.), a temas da

2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

educação que os preocupam e que o conteúdo programático fosse problematizado.

Essa atividade fazia parte de uma das avaliações e contava com uma expressiva carga horária nos CCRs; o tempo era o suficiente para que os educandos lessem os textos mais de uma vez e elaborassem suas questões. Havia uma data limite de postagem das questões no Moodle³ para que pudéssemos compilá-las em temas geradores (FREIRE, 1987), que seriam iniciadores das discussões. Muitos educandos postaram mais de uma questão por texto, o que tornou as discussões mais variadas. Logo após, disponibilizamos aos educandos um arquivo com todos os temas geradores para que eles os lessem previamente e pudessem pensar acerca deles até a aula síncrona.

Surgiram vários temas geradores: ensino remoto, isolamento social, *homeschooling*, violência contra crianças, dentre outros, tudo isso atrelado aos conteúdos de teorias da aprendizagem e desenvolvimento. Esses temas parecem nos apontar que os educandos buscam posicionar-se diante da literatura indicada e nós avaliamos que isso já é um indício de que a Pedagogia da Pergunta estava se constituindo como um espaço de construção de reflexões pedagógicas.

Nas aulas síncronas, que aconteciam via plataforma digital de transmissão ao vivo, retomamos as questões por temas geradores e discutimos cada uma delas junto à turma, relacionando-as com o texto científico e com outras leituras e vídeos complementares

3. Ambiente de ensino e aprendizagem virtual utilizado para realização das aulas assíncronas.

indicados previamente. A proposta era a de que, depois do debate com a problematização da realidade, avançássemos nas questões conceituais dos textos científicos.

Os conteúdos científicos programáticos foram abordados por meio dos temas geradores elencados a partir das questões. Freire (1987, p. 47) afirma que:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1987, p. 47).

Nossa proposta era manter a rigorosidade com os textos científicos sem o autoritarismo de entregar os conteúdos prontos, como o modelo de educação bancária. Antes de discutirmos as questões, buscamos desenvolver a atitude crítica por meio da qual analisamos “apreciações teóricas do autor, de suas propostas, da posição política do autor, de sua coerência, etc.” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 70). Tínhamos como objetivo problematizar “a favor de quem e contra quem” a teoria estudada atendia. Ou seja, problematizar a realidade a partir da teoria estudada, porém com a criticidade necessária para apontar seus limites e possibilidades.

A intencionalidade de oferecer rigor científico aliado à postura crítica é referenciada por Freire e Faundez (1985, p. 32):

Porque nem a ingenuidade, nem a espontaneidade, nem o rigor científico vão transformar a realidade. A transformação da realidade implica a união desses dois saberes, para alcançar um saber superior que é o verdadeiro saber que pode transformar-se em ação e em transformação da realidade (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 32).

Nos debates dialógicos, os educandos poderiam ou não apresentar as questões elaboradas ao grande grupo. Apesar disso, a maioria manifestou sua questão e seus pares apresentaram respostas provisórias, tornando o debate muito profícuo. Isso corrobora o que Freire (1987, p. 41) sinaliza em relação à prática problematizadora, ressaltando que “vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo”.

No decorrer e ao final de cada CCR, solicitamos, por meio de enquete na plataforma digital, que os educandos avaliassem essa proposta didática a partir de duas questões: como avaliavam a atividade e se aprenderam com ela. Para responder, precisavam assinalar uma das seguintes alternativas: satisfatória, insatisfatória e indiferente. A maioria manifestou que a atividade e a aprendizagem foram satisfatórias. Houve, também, conversas sobre a metodologia ao longo das aulas síncronas para avaliarmos se essa metodologia dialógica estava promovendo a aprendizagem.

Nas conversas, os educandos relataram que estavam aprendendo com esse trabalho intelectual coletivo (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) e que a elaboração de perguntas baseadas nos textos cientí-

ficos também se configurava como algo inédito na formação deles até o momento. Essas manifestações parecem sinalizar que a atividade didática dialógica por meio de perguntas proporcionou aprendizagem tanto aos educandos quanto às educadoras ao romper com a Pedagogia da Resposta. Entretanto, encontramos algumas dificuldades nessa proposta relacionadas a aspectos do ensino remoto e da pandemia, assim como questões didático-pedagógicas que foram constatadas nos *e-mails* enviados pelos educandos às educadoras no decorrer dos semestres.

Quanto ao ensino remoto na pandemia, apesar de a IES ter adotado política de auxílio financeiro para aquisição de computadores e internet para acadêmicos com vulnerabilidade socioeconômica, constatamos muitos problemas relacionados ao acesso às tecnologias digitais. Muitos educandos relataram dificuldade de conexão à internet para realizar as atividades assíncronas, fato que prejudicou que entregassem diversas atividades no prazo estabelecido, como as questões referentes aos textos.

Verificamos que a instabilidade na conexão da internet dos educandos nas aulas síncronas foi recorrente. Muitos entravam e saíam da sala de aula virtual várias vezes ao longo das aulas síncronas, o que prejudicou suas interações e o acompanhamento dos debates. A maioria acessou as aulas síncronas via celular, pois, mesmo com a política de inclusão digital da IES, nem todos conseguiram adquirir um computador. Consideramos esses aspectos como dificultadores no processo de ensino e de aprendizagem, especialmente pelo fato de o celular não apresentar todas as funcionalidades de um computador.

Quanto aos aspectos da pandemia, muitos educandos relataram estarem vivenciando problemas pessoais e econômicos e, mesmo com flexibilização dos prazos de entrega das questões para esses educandos, vários não conseguiram cumprir a atividade assíncrona ou participar das aulas síncronas. Já quanto à metodologia, avaliamos dois obstáculos didáticos a serem superados (BROUSSEAU, 1999).

O primeiro obstáculo foi que alguns educandos, ao final do semestre, demonstraram equívocos conceituais relacionados às teorias trabalhadas no semestre que foram manifestados em trabalhos escritos produzidos a partir dos debates e da análise dos textos. Entendemos que esses educandos avançaram na problematização da realidade, mas ainda não dominaram conceitos científicos que são fundamentais para uma educação emancipadora.

Avaliamos que isso possa ter acontecido por duas razões: (i) por não terem entendido que a problematização da realidade se faz pela teoria e que esta está fundamentada nos textos científicos. Chegamos a essa hipótese em função de que um educando contestou, por *e-mail*, que suas opiniões não estavam sendo consideradas e alegou que não importava o que os autores apresentavam, mas sim o contexto onde o conhecimento iria ser aplicado. E (ii) que não precisava se fundamentar num texto pois ele era o exemplo de si próprio. Destacou, ainda, que não estavam acostumados a essa metodologia. Por fim, parece entender que a “pergunta pela pergunta” sem teoria é suficiente para ler a realidade.

Sabemos o quanto a contextualização dos saberes é importante para que o conhecimento tenha sentido para o educando, e por isso mesmo é que ela precisa estar embasada em aportes teóricos a fim de que a verdadeira práxis pedagógica se estabeleça. Para

Freire (1987), teoria e prática são inseparáveis e o que constitui a práxis é a compreensão, ação e a reflexão. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38).

Um segundo obstáculo é que, apesar de essa proposta metodológica ter sido discutida com os educandos no início do semestre, alguns alunos questionaram-na, esperando uma aula tradicional ou, ainda, que a resposta para as problematizações construídas tivessem uma resposta única e pronta. Pareciam ainda preferir um modelo de educação bancária que lhes era mais familiar. Isso foi constatado em algumas falas em que os educandos perguntavam: “mas, afinal, qual é a resposta, professora?”, mesmo quando indagados que buscassem relacionar a questão à teoria.

É possível compreender que os educandos ainda esperam que o educador apresente a resposta, pois a prática da transmissão, a Pedagogia da Resposta, esteve presente em grande parte da formação educacional de todos nós. Contudo, compreendemos que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as condições para sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52). Por acreditar nesses pressupostos, foi possível insistir em uma prática baseada na Pedagogia da Pergunta.

Em linhas gerais, concluímos que a maioria dos educandos compreendeu que precisava superar a educação baseada nas respostas prontas trazidas pelos educadores e que eles poderiam criar suas próprias respostas, agregando a isso a fundamentação teórica dos textos científicos, suas experiências educativas e as leituras de textos complementares sugeridos no decorrer dos CCRs. Ou seja, estimulamos a autonomia intelectual do estudante.

Avaliamos que essa metodologia pode superar uma visão autoritária e conteudista de que o educador sabe tudo e que precisa apresentar respostas às inquietações dos educandos, ao passo que o educador lhes permite trazerem suas questões e os auxilia a reelaborarem suas dúvidas. Além do mais, o método parece apontar que o educador pode superar os conteúdos previstos na ementa de seu componente curricular, conectando-os às realidades vivenciadas pelos educandos.

Nesse sentido, compreendemos que estimulamos os educandos a pensar certo. Para Freire (1996, p. 26), pensar certo é o pensar reflexivo, consciente, crítico, organizado, através do qual “educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinar, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. De forma geral, a prática aqui relatada foi mais uma tentativa de ensinar certo. Como ensinar certo é um processo que exige formulação e reformulação crítica e reflexiva, essa prática, para que seja implementada novamente, exige mudanças, conforme explicitado anteriormente.

Reflexões finais

A Pedagogia da Pergunta mediada pelo diálogo foi o fundamento dessa proposta didática no contexto de ensino remoto, por meio do qual se propôs “a participação efetiva do educando no processo de sua educação” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 64). Refletindo sobre essa metodologia, avaliamos que ela possibilitou aos educandos e futuros professores, uma formação emancipadora, e acreditamos que poderão proporcioná-la aos seus educandos, seja da Educação Básica ou de qualquer outro grau educativo. Concluímos isso a partir dos relatos dos licenciandos, que passaram a identificar a posição política do autor e das fontes dos textos, a problematizar a teoria que esses autores se apoiaram e a extrapolá-las para contextos educacionais e sociais.

Também pudemos constatar que os educandos se apropriaram dos conhecimentos historicamente construídos a partir de suas problematizações. Isso reafirma que o papel do “educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da ‘doxa’ pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do ‘logos’” (FREIRE, 1987, p. 40). Além disso, rever a metodologia nos possibilitou desenvolvê-la não *para* os educandos, mas *com* eles. Nesse sentido, superar uma educação baseada em respostas é ir em busca de uma educação da pergunta.

Identificamos, também, que a interação no ensino remoto, apesar de ser um desafio para educadoras e educandos, mostrou-se como uma perspectiva viável, considerando a realidade de pandemia que estamos vivenciando. Esperamos que essa atividade possa trazer reflexões acerca do ensino remoto e que este possa ser uma

alternativa, mesmo que temporária, na oferta de uma educação emancipadora. Além disso, foi possível reafirmar a ideia de que a educação emancipadora pode ser implementada tanto em um contexto presencial como num contexto virtual.

Ao final deste relato, sugerimos que sejam realizadas outras problematizações e debates sobre como estão se configurando o ensino e a aprendizagem no contexto remoto. Terminamos esta reflexão trazendo uma fala de Freire e Faundez: “têm de aprender ou reaprender a perguntar-se, a se propor perguntas essenciais, porque somente por meio da pergunta essencial vamos encontrar respostas essenciais” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 43).

Referências

BROUSSEAU, G. Fundamentos e métodos da didática da matemática *In*: BRUN, J. *Didáctica das matemáticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

BRASIL. *Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL. *Parecer CNE/CP Nº 5/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

ROMÃO, J.; LOSS, A. A universidade popular no Brasil. *Foro de Educación*, Salamanca, v. 6, n. 12, p. 141-168, 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.