

COTIDIANO, PERGUNTA, DIÁLOGO E CONFLITO: UMA PROPOSTA DE TRANSFERÊNCIA PEDAGÓGICA DO CENTRO DE TRABALHO E CULTURA DE RECIFE PARA O INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

Jorge Luiz Clemente Gomes; José Carlos Rocha Junior; Gerson Tavares do Carmo

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

jorge.gomes@iff.edu.br

junior.carlosrocha@gmail.com

gtavares33@gmail.com

Resumo: A pedagogia da pergunta implica em uma educação para liberdade. Tal liberdade emerge como uma importante proposta de aprendizado denominada de cotidianidade do outro. Dessa maneira, a questão da pergunta e do diálogo remete a um próximo elemento, o conflito. Contudo, diálogo e conflito não devem ser entendidos somente como práticas educativas, mas também, práticas sociais. Assim, esse “conflito” não está em oposição ao sentido de integração e pode até parecer ser induzidos por razões egocêntricas, se forem descritos tal qual se apresentam, mas, no entanto, o verdadeiro motivo por trás da maioria dos conflitos é a busca pelo reconhecimento ou pela inclusão na sociedade. Portanto, por meio de uma análise qualitativa e aplicada, essa pesquisa objetiva enfatizar os momentos de “questionamentos” dos alunos de um curso de extensão do IFFluminense, onde pretende-se, por meio das análises dessas conversas, caracterizar a “pergunta” em três estágios distintos, a saber: como elemento do cotidiano, como fomentadora de diálogo e como provocadora de conflito.

Palavras-chave: Cotidiano, Diálogo, Conflito, Pergunta.

1. INTRODUÇÃO

Localizado na área metropolitana de Recife/PE, o Centro de Trabalho e Cultura (CTC) é uma escola de trabalhadores para trabalhadores que reafirma em seu projeto pedagógico a necessidade de uma formação mais ampla e profunda para seus alunos. Dessa maneira, trabalha a conscientização política, o aprendizado do saber técnico e o posicionamento social no cotidiano em sala de aula por meio de uma metodologia denominada “Criação do Saber”. Portanto, “o CTC se sustenta em um projeto pedagógico, no qual a conscientização política e o aprendizado do fazer técnico são procedimentos basilares para se formar cidadãos atuantes nos processos político e tecnológico instalados nas estruturas organizacionais do país” (SPINELLI, 2010, p. 13), sendo, dessa forma, entendida como uma escola onde a educação é um elemento de assimilação de liberdade e de entendimento do contexto político social de mundo.

Contudo, esse processo metodológico, dentro do CTC, se constrói por intermédio de perguntas e tendo como base uma dinâmica de conversas. Portanto, como suporte para tentar explicar a importância do diálogo sendo extensão para a formulação da pergunta, visando à construção do conhecimento, mergulha-se nas águas do pensamento de Paulo Freire, nas quais os sujeitos estão comunicando-se de forma horizontal por meio de uma relação de confiança e respeito entre eles. Esses elementos, levam a educação a reforçar, por meio de ações questionadoras, o seu papel gerador de reflexões críticas, levando assim o sujeito aprendiz a buscar compreender sua relação com o mundo. Contudo, “[...] a educação em geral é uma educação de respostas, em lugar de ser uma educação de perguntas [...] que é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana [...] e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existências. É o próprio conhecimento” (FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p. 27).

Assim, segundo Freire e Faundez (1985) a pedagogia da pergunta implica em uma educação para liberdade. Tal liberdade emerge como uma importante proposta de aprendizado, que os autores atribuem ao que chamam de cotidianidade do outro. Ou seja, a partir do momento em que passo a conhecer o outro, minha própria experiência será problematizada.

Nesse universo do cotidiano, como afirma Oliveira (2013), se aprende muitas coisas. Porém, esse é um entendimento diferente da visão formalista - que é a visão hegemônica -, que pensa a ação formal como uma condição necessária para a aprendizagem. O que está implícito nesse discurso formalista é uma dicotomia hierarquizante que reduz o real a modelos de comportamentos monolíticos. Também está por trás um discurso que atribui, frequentemente,

aos saberes teórico-formais superioridade em relação aos chamados saberes práticos e cotidianos, num contexto social de dominação política.

Sendo assim, ao debatermos a questão da pergunta e do diálogo, outro elemento é acionado: o conflito. Nesse aspecto, Gadotti (2005) afirma que temas como diálogo e conflito não são apenas práticas educativas, mas práticas sociais. Segundo o ele, é uma forma de vinculação do ato educativo ao ato político; da teoria à prática de transformação. Portanto, para o autor, que defende a ação educativa como ação transformadora, não existe uma igualdade entre política e educação, existe uma identidade.

Portanto, é necessário introduzir nas práticas educativas a dúvida, a suspeita dialética partindo do ser humano concreto, de suas relações com a sociedade real, em uma sociedade dada e historicamente situada. Dessa forma, se ativa conflitos para sua própria superação, não o conflito pelo conflito. Assim, por ter esse papel de não esconder a relação existente entre educação e sociedade, entre educação e poder e o papel ideológico e político da educação, ressalta-se a importância da pedagogia do conflito.

Nesse contexto, Honneth (2015) afirma que o conflito é um elemento universal de todas as sociedades e, a depender do tipo de conflito, este é profundamente bom para a mesma. Segundo o autor, esse “conflito” não está em oposição ao sentido de integração e podem até parecer ser induzidos por razões egocêntricas, se forem descritos tal qual se apresentam, mas, no entanto, “o verdadeiro motivo por trás da maioria dos conflitos é a busca pelo reconhecimento ou pela inclusão na sociedade”.¹

De forma perene, a “Criação do Saber”, metodologia do CTC, está embasada em uma gestão de forças conjunta e que delega ao aluno total responsabilidades com seu aprendizado e com a toda a classe (SALES, 2002). Portanto, Criação do Saber é “encadeamento de **perguntas** [grifo meu] que motivam o grupo de aprendizes a construir em conjunto seu conhecimento, aprendendo a pensar e a juntos encontrar soluções técnicas relativas a seu fazer profissional e encaminhamentos políticos em relação a seu pertencimento de classe” (CET, 1997 *apud* SPINELLI, 2010, p. 57).

A partir do contato com esses saberes, oportunizados aos participantes dos dois cursos de extensão no CTC², foi possível idealizar um projeto piloto para formação básica profissional

¹ Anotações de entrevista de Axel Honneth. Ver: HONNETH, Axel. Direção: Daniel Augusto. São Paulo: Canal CurtaTV, Série Incertezas Críticas, 2015, 26min. (Documentário). Disponível em: https://canalcurta.tv.br/filme/?name=axel_honneth. Acesso em: 30/jun./2018.

² Os dois cursos de extensão financiados pela CAPES (projeto de pesquisa Observatório da Educação nº 16778) com fomentos oriundos do Edital: CAPES/OBEDUC – 049/2012 foram: “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos” e “Uma proposta de formação técnica para trabalhadores na perspectiva da Educação Popular: seleção, estruturação e implementação”.
contato@cintedi.com.br

nas dependências do IFF. Assim, de acordo com o Programa de Bolsas de Extensão do IFFluminense, as Resoluções do Conselho Superior N.º 25/2016 e N.º 36/2016, e a Portaria N.º 340/2017³, foi implantado o curso de extensão “Eletricidade Básica: reflexões iniciais da aplicação da metodologia do Centro de Trabalho e Cultura (CTC) Recife/PE, no qual buscou-se, inicialmente, uma **“transferência de tecnologia pedagógica”** daquela escola para uma turma com perfil de jovens e adultos locada no *Campus* Campos Centro desse Instituto.

2. METODOLOGIA

A pesquisa apresentada, quanto a abordagem, é qualitativa, pois tenta compreender a totalidade do fenômeno, mais do que focalizar conceitos específicos, enfatiza o subjetivo como meio de compreender e interpretar as experiências e analisar as informações narradas de uma forma organizada, mas intuitiva (SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009). Quanto a natureza, essa pesquisa pode ser considerada aplicada, porque objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais (SIVEIRA, CÓRDOVA, 2009).

Pensado para ser um curso de 120h, teve sua carga horária distribuídas entre as disciplinas de Noções Básicas de Eletricidade (30h), Segurança em Instalações e Serviços com Eletricidade (20h), Instalações Elétricas Prediais (30h), Noções Básicas de Manutenção Elétrica de Equipamentos Residenciais (20h) e Educação Política (20h).

No início, a procura se dava por indicação de outras pessoas (terceiros), único meio divulgação até aquele momento. Mais adiante, decide-se por usar os meios de divulgação

e prática pedagógica”. O primeiro, ocorrido em um período de 06 a 10 de junho de 2016, relata experiência vivenciada pelos profissionais de educação que compõem o Núcleo de Estudos sobre Acesso e permanência na Educação IFFluminense/UENF (NUCLEAPE). A prática pedagógica adotada no CTC, com raízes na educação popular e chamada de Criação do Saber é baseada na valorização das experiências dos estudantes, na desmistificação do conhecimento e da carga de poder a este associada, na construção conjunta de habilidades, conhecimentos e condutas e na gestão democrática do processo educativo. O curso possibilitou a transferência desta tecnologia pedagógica e fez parte do processo formativo dos pesquisadores, estudantes e professores que atuam no NUCLEAPE, tendo como objetivo oportunizar, aos participantes, momentos de investigação, participação e discussão sobre a metodologia de ensino destinada aos alunos-trabalhadores, desenvolvida no CTC. Tal metodologia tem, na pergunta, o ponto de partida para a construção do conhecimento. O segundo, ocorrido entre 16 a 18 de novembro de 2016, destinado a docentes da área técnica que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense). Pretende estimular o diálogo sobre as especificidades do modelo de Educação Popular vivenciado no CTC do Recife. Tem como ênfase a Formação técnica e Educação Popular nesse Centro. Observa-se os critérios utilizados no processo seletivo para matrícula de novos jovens e adultos trabalhadores, a estrutura organizacional do CTC e a criação do saber como princípio para a prática pedagógica, nessa última, pontua-se: a ação ligada a reflexão e a intervenção social, o processo criativo de atualização do saber técnico e a meta pergunta com temas complexos.

³ Respaldo e aprovado no Edital EDITAL N.º 39 – Instituto Federal Fluminense, de 17 de março de 2017 da PróReitoria de Pesquisa e Inovação Diretoria de Desenvolvimento de Políticas Estudantis, Culturais e Esportivas.

online. Assim, fazendo uso do aplicativo *WhatsApp*, faz-se uma nova divulgação, por meio de envio de folders do curso para os grupos de pesquisa e de trabalho dos professores envolvidos no projeto, além de, também enviar ao endereço particular de algumas pessoas. Contudo, obtivemos, dessa maneira, um total de 45 inscritos.

Após esse período de inscrição, tem-se o início do curso. As aulas ficaram agendadas para dois dias da semana, terças e quintas-feiras. O primeiro dia letivo aconteceu em 05 de setembro de 2017. Assim, esse primeiro encontro contou com uma apresentação da “metodologia da pergunta” empregada no curso e como seria o formato da sala de aula (alunos em círculo). Logo a seguir, houve um momento para os alunos se apresentarem e dizer, de forma resumida, como era o seu dia a dia no trabalho. Nesse mesmo dia realizou-se as provas de Português e Matemática, sendo liberados logo o término das avaliações. Por isso, destacam-se momentos de indagação, dos alunos do curso, onde pretende-se caracterizar a pergunta em três momentos distintos, a saber: como elemento do cotidiano, como fomentadora de diálogo e como provocadora de conflito.

2.1. a pergunta como elemento definidor do cotidiano

O cotidiano é sociologicamente relevante na medida em que é o espaço-tempo da realidade social, portanto, onde se inventa modos de fazer, onde há possibilidades de mudança. Sendo assim, a partir dessa visão, os currículos são vivos de possibilidades e superam a maneira formal como normalmente se apresentam. Cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular deve ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação, sua realidade local específica, experiências e saberes anteriores, entre outros elementos da vida cotidiana.

Nesse sentido, entende-se que a pergunta cumpre um papel de caracterizadora da realidade social do cotidiano dos alunos do curso, quando durante o as aulas iniciais houve duas reuniões entre os próprios aluno com o propósito de pontuar um limite de entrada e saída de sala de aula, visto que como foi explicado e todos concordaram que quando um aluno chega atrasado ele atrapalha o desenvolvimento que o grupo construiu até ali. O mesmo raciocínio se aplica na questão do tempo de saída. Muitos colocaram a necessidade de saírem mais cedo por causa horário do transporte coletivo. O que se acordou foi um horário flexível, para entrada entre 18:30h e 18:45 e para saída, a partir de 21:40h, sem o risco de perder as respostas das discussões do grupo.

Após a discussão, reforçou-se a explicação sobre a metodologia da “Criação do Saber” utilizada no Centro de Trabalho e Cultura (CTC) – Recife/PE e a importância da discussão coletiva para se alcançar um aprendizado compartilhado. Assim, figura a seguir, retrata a disposição dos alunos em sala de aula (em círculos) para que haja uma melhor interação entre todos da turma no momento da discussão sobre a (s) pergunta (s) questionadora (s) dos temas técnicos ou políticos trabalhados no curso.

Por esse modelo, a proposta é compreender as práticas curriculares cotidianas, nas palavras de Oliveira (2013), como “multicoloridas”, onde se cria “misturas de cores as mais diversas, de acordo com as possibilidades que cada situação nos oferece, com as nossas próprias, nossos desejos”. Onde se misturam saberes trazidos por alunos e professores com aqueles saberes formalmente definidos como “conteúdo curricular”, modificando-os e criando novos saberes. Assim, “os conhecimentos são tecidos pelos sujeitos a cada momento, sendo, portanto, sempre novos, diferentes dos anteriores e, sobretudo, provisórios”.

2.2. a pergunta como fomentadora de diálogo

Diante da recusa de entender essa relação dialógica sob um prisma unívoco, ou seja, somente priorizando a dualidade professor-aluno, entende-se, para além dessa temática, que o problema central está na relação com a sociedade, na vinculação entre o ato político, o ato produtivo e o ato educativo, ou seja, à questão do poder.

Portanto, como exemplo da pergunta como fomentadora de diálogo se dá, inicialmente, na aula do professor Luiz pedindo para que cada aluno se apresente dizendo o nome, idade e profissão. Após a apresentação, o professor perguntou à turma qual era a expectativa em relação ao curso. Segue abaixo o diálogo entre os atores dessa aula:

O aluno Alessandro disse: “Quis fazer o curso para ter mais experiência nessa parte de elétrica, eu sou meio curioso, entendeu? Só que a minha curiosidade pode me machucar, então eu quero aprender. Por eu ser serralheiro tenho que de vez em quando estar “futucando” um relógio, ligando uma máquina, roubando uma luz do vizinho.” (risos). Já o professor, também sorrindo, disse: “mas essa parte você não vai aprender aqui não”.

O aluno Max Emiliano disse: “Cara, eu penso que esse curso é mais uma oportunidade pra gente montar um conhecimento e também vai ser uma coisa muito prática pra gente, pois geralmente tem sempre uma coisa de elétrica para fazer em casa. Ao invés de chamar um electricista, a gente com um certo conhecimento dá pra gente fazer isso e sem contar ainda que

hoje qualquer coisinha que uma pessoa vai fazer pra você “neguinho” mete a faca. Então, espero usufruir tudo o que tiver de vocês é o que eu quero”.

Professor Luiz: “Eu costumo dizer que quando eu comecei dando aula, a pedagoga sempre me falou isso, nós (professores) não somos detentores do conhecimento, eu apenas recebi e vou servir de mediador. Existe a fonte do conhecimento e existe o aluno que deseja ter acesso a essa fonte, então nós estamos aqui só para criar esse canal. A aluna Patrícia complementando disse: “O professor vai ser sempre um aprendiz”. Professor Luiz: “Às vezes vocês chegam à sala e vêem o quadro cheio de coisas, mas o cara (professor) estudou já antes, eu preparei minha aula antes, então eu não tenho o conhecimento, eu fui lá na fonte, peguei e vou repassar para vocês. O aluno Max Emiliano disse: “Você vai ser o receptáculo então, né?”. Professor Luiz: “Sua linguagem já esta adequada ao curso (risos), nada desse negócio de bocal, que é o que geralmente se fala. Mas sim, vou servir como o caminho. Vou fazer uma analogia ao circuito elétrico para vocês entenderem melhor”. Professor Luiz: “Quem mais pode falar o que espera do curso?”. O aluno Anderson Carneiro: “Eu vejo o curso como uma oportunidade, você perguntou a 100% aqui e ninguém atua exatamente na área, cada um tem uma profissão própria como eu ou ele falou termos técnicos, mas não tem o conhecimento total ainda. No meio desse Brasil aí é mais um meio de expandir no mercado de trabalho. O aluno Jeferson disse: “Querida deixar de chamar o eletricista para ser chamado de eletricitista”. Professor Luiz: “É um “dinheirinho” cara, eu enxergo esse curso como uma importante fonte de renda para vocês, porque qualquer instalação que você for fazer aí vai ser 500,1000,2000 reais. O aluno interrompendo disse: “e não demora muito né? ”. Novamente o professor Luiz: “É, não demora, se você tiver um cara ágil para te ajudar a pegar as ferramentas, em uma semana você “matou” e passa para outra. Quando a gente pensou no curso, a gente pensou nessa possibilidade, de você sair do curso e já poder trabalhar. Se tiver desempregado pode começar como autônomo. Ah não, eu tô empregado, mas nada impede você num final de semana dar um “free lance” lá numa instalação, além da economia de não ter que chamar um eletricista na sua casa para resolver problemas que às vezes o cara põe um valor maior. E isso é falta de ética, né? Que é outra coisa que vocês vão ver aqui no curso é quando o cara cobra além do que é realmente necessário, é o cara que não tem ética, um cara que não tem princípios. Isso é uma coisa que vamos discutir aqui, nós sabemos que cada um tem uma bagagem e a ideia é a gente ter uma formação aqui bem completa, um curso bem completo para vocês, ok? Então, espero satisfazer também os anseios de vocês, tudo o que vocês tiverem de dúvida, não pensem duas vezes, podem ficar tranquilo para perguntarem. ”

Portanto, esse diálogo entre os alunos e o professor sobre as expectativas com o curso e também os projetos futuros individuais representa de forma análoga como se dá o diálogo nas turmas do CTC. Sobre a dinâmica do diálogo em sala de aula no CTC, SPINELLI, 2010, relata:

[...] que são ministradas de forma dialógica, sendo o monitor um facilitador do processo de aprendizagem. A palavra nesse processo é fundamental, pois é através do diálogo que se dá a construção do conhecimento. [...] É comum um educando, ao começar a explicar, ter dúvida e outros virem a complementá-la, chegando a haver 3 a 4 educandos no quadro, “decifrando” o esquema, quebrando a cabeça, enquanto os outros acompanham o raciocínio e fazem perguntas. [...] A aula é repleta de explicações e interrupções, em que cada envolvido vai expondo sua opinião, vai mostrando seu raciocínio em diálogo com os outros educandos e com o educador. Assim, o quadro se torna um caderno coletivo, onde são apresentadas as opiniões e fundamentações para a construção do conhecimento. [...] O ambiente é de descontração, algumas vezes até dispersivo, mas, ao ser colocado o processo de aprendizagem como coletivo, de responsabilidade de todos, é comum os próprios educandos se colocarem como orientadores. Tal prática [...] supera [...] a relação dicotômica entre educador e educando, passando a ser concomitantemente educadores e educandos, que se educam e são educados reciprocamente. Ambos são sujeitos ativos do processo, são construtores de conhecimento e de suas realidades (CTC, 1987 *apud* SPINELLI, 2010, p. 64, 65, 66).

2.3. a pergunta como provocadora de conflito.

De uma forma geral é necessário introduzir nas práticas educativas a dúvida, a suspeita dialética partindo do ser humano concreto, de suas relações com a sociedade real, em uma sociedade dada e historicamente situada. Assim, se ativa conflitos para sua própria superação, não o conflito pelo conflito. Portanto, por ter esse papel de não esconder a relação existente entre educação e sociedade, entre educação e poder e o papel ideológico e político da educação, ressalta-se a importância da pedagogia do conflito.

Dessa maneira, para relatar o exemplo da pergunta como provocadora e mediadora de conflito, destaca-se uma passagem da aula do Professor Jorge quando a turma é provocada a definir uma explicação técnica do porquê de um circuito elétrico não ter em sua saída o mesmo

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

valor de corrente da entrada. Assim tem-se a seguinte pergunta: “*alguém consegue explicar isso aqui?*”, essa pergunta faz alusão ao desenho de um circuito elétrico simples desenhado no quadro, composto de uma lâmpada, um interruptor e os condutores. Recebe-se como respostas: [positivo e negativo]; [circuito]; [fechamento de fase]; [fechamento negativo com o positivo]; [para o funcionamento da energia precisa ter duas correntes, negativo e positivo, caso corte uma das duas, interrompe a corrente]. Como essa última resposta veio de uma aluna, pergunta-se ao grupo: “*você entendeu o que ela falou? Ela falou o que? ... se no circuito entra 80A tem que sair 80A e se isso não acontecer?*”. Nesse momento abre-se um tempo para que eles discutam o “porquê” e cheguem a uma conclusão... a partir daí tem-se várias respostas como por exemplo: [vai ter queda de fase]; {tempo para turma discutir} e logo depois desse tempo para a discussão entre eles, pergunta-se: “*chegaram a uma explicação? Se ao invés de chegar no final do circuito 80A, chegassem 78A? O que houve?*” [uma queda de força]; [queda de energia]; [queda de corrente]; [interferência]; [perda de corrente]; [um fio desencapado, encostou em alguma coisa]; [fazendo aterramento].

Assim, a partir do termo “aterramento”, percebe-se que os alunos estão indo na direção correta para chegar a explicação certa, e faz-se mais uma pergunta: “*aterramento na verdade é um caminho para...?*” [para fuga de energia]; “*fuga de que?*” [corrente], portanto, “*essa é a palavra, aconteceu uma fuga de corrente; está tendo choque, está tendo o que?*” [contato]; “*contato com que?*” [**tinha uma fuga de corrente**]⁴; fio desencapado]. Dessa maneira, com essa resposta “*tinha uma fuga de corrente*”, tem-se a resposta correta do questionamento inicial, o porquê da diferença de corrente de entrada e saída do circuito desenhado no quadro. Percebe-se, com o exemplo descrito acima, que ao praticar uma metodologia de conflito durante a aula, tem-se uma contrapartida dos alunos, ou seja, as respostas são sempre induzidas a outra pergunta e vice-versa até o alcance do resultado correto para o questionamento inicial.

3. CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

O estudo em questão não está buscando finalizar uma temática para análise, nem apresentar soluções acabadas. A pesquisa em si trata de um campo específico, mas com um leque enorme

⁴ Os autores grifaram essa resposta para dar destaque ao momento (insight) em que a turma consegue chegar a definição correta da questão inicial geradora da discussão: *Se ao invés de chegar no final do circuito 80A, chegassem 78A? O que houve?* ”

de caminhos e contradições que seria impossível descrever uma definição fechada para os problemas existentes nessa relação social em que a educação está imersa.

A proposta é a de que, antes de tudo, precisa-se aprender a perguntar, pois é por via das perguntas que se pode sair em busca de respostas. Nessa prática, o professor não forneceria respostas absolutas, pois assim não deixaria emergir a curiosidade por parte dos ouvintes ou até mesmo elementos por descobrir.

A pergunta pode ser entendida também como uma forma de expressão do educando. Impedir que o educando se expresse, impede ao mesmo o acesso para um conhecimento maior. Uma pergunta jamais poderá ser ironizada, por mais que não seja bem formulada. É necessário ressaltar que se as dúvidas dos educandos, suas curiosidades, inquietações, são limitadas, de certa forma o professor também será limitado. Se as certezas não forem questionadas, as dúvidas serão sempre as mesmas, sem haver uma nova busca de aprimoramentos. A dúvida é uma via que possibilita a buscar mais e mais, é uma forma de provocar a capacidade do ser humano e, sendo provocado, mais ele busca melhorias.

Nesse sentido, tem-se as experiências do cotidiano como uma ferramenta de busca, ajuda e interpretação das realidades extras espaço escolar para, a partir desse ponto, trabalhar a evolução do aprendizado. Por esse contexto, também se pode avaliar o diálogo como uma extensão das teorias pedagógicas por ter o poder de produzir a prática do discurso em sala de aula. Com tudo, o processo de assimilação de aprendizado é por demais complexo e não se pode desconsiderar as individualidades dos envolvidos nesse ambiente educacional.

De forma análoga, as mediações de conflito com o propósito de trazer o aluno para o envolvimento mental que o conduzirá a assimilação do conteúdo, também se transforma em uma ferramenta política social e pedagógica, no momento em que ao ser provocado, ele buscará, até por autodefesa, responder aos questionamentos geradores da provocação e a partir desse ponto o professor poderá utilizar esse comportamento para trabalhar o seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria Nº 340/2017. Aprova a concessão de Bolsa para Extensionista (Bext), “ofertada a servidor responsável pelo suporte técnico à elaboração do projeto, pelo planejamento e execução do projeto de extensão, pela coordenação e orientação da equipe e pela apresentação de resultados aos parceiros, juntamente com o Gestor de Projetos, devendo ter conhecimento específico sobre o tema do projeto de extensão, além da habilidade de gerenciar equipes de trabalho predominantemente compostas por estudantes”, no âmbito do IFFluminense, em projetos e programas de extensão selecionados por meio de edital institucional, Campos dos Goytacazes, 15 de março de 2017.

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

_____. Resolução Nº 025/2016. Aprova a Regulamentação das Atividades de Pesquisa do Instituto Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, 26 de fevereiro de 2016.

_____. Resolução Nº 036/2016. Aprova o Programa de Bolsa de Extensão do Instituto Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, 11 de março de 2016.

FAUNDEZ, Antônio; FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 2005.

HONNETH, Axel. Direção: Daniel Augusto. São Paulo: **Canal Curta TV, Série Incertezas Críticas, 2015, 26min. (Documentário)**. Disponível em: https://canalcurta.tv.br/filme/?name=axel_honneth. Acesso em: 17/jul./2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículo e Processos de Aprendizagem e ensino: Políticas práticas Educacionais Cotidianas**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, pp. 375-391, set./dez. 2013.

SALES, Ivandro da Costa (Org.). **CTC: 35 Anos Criando os Saberes**. Recife: COMUNIGRAF, 2002.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Métodos de pesquisa**. Unidade 2 – A pesquisa científica. p. 31-42. 2009.

SPINELLI, Mônica dos Santos. **Que escola é essa? É a escola do trabalhador. Estudo sobre o Centro de Trabalho e Cultura, Recife/PE**. 2010. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, MT, 2010.