



## ENCONTROS DIALÓGICOS: UMA REINVENÇÃO FREIREANA PARA A ATIVIDADE DE PESQUISA COLABORATIVA

### DIALOGICAL MEETINGS: A FREIREAN REINVENTION FOR COLLABORATIVE RESEARCH ACTIVITY

Carla Rosane Paz Arruda Teo<sup>1</sup>

Bianca Joana Mattia<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo do estudo é apresentar uma metodologia de produção colaborativa e dialógica de dados de pesquisa fundamentada no referencial teórico de Paulo Freire, a qual denominamos de *encontros dialógicos*. Consideramos que o essencial não é o número de participantes, mas o diálogo entre sujeitos que emerge em torno do objeto de estudo. Inicialmente, apresentamos os fundamentos da metodologia proposta, sobre as bases da Teoria da Ação Dialógica de Paulo Freire. A seguir, detalhamos o processo de elaboração desta metodologia, exemplificando sua aplicação. Concluímos que os encontros dialógicos propostos se configuram, efetivamente, como metodologia colaborativa e dialógica para a atividade de produção de dados de pesquisa, resultando em uma síntese cultural avançada e repercutindo em transformação dos sujeitos envolvidos (pesquisadores e participantes) e, por meio deles, do mundo.

**Palavras-chave:** Métodos; Pesquisa Qualitativa; Promoção da Pesquisa.

**Abstract:** The objective of the study is to present a methodology of collaborative and dialogical production of research data based on the theoretical framework of Paulo Freire, which we call dialogical meetings. We consider the number of participants is not the essential thing but the dialogue between subjects that emerges around the object of study. Initially, we present the fundamentals of the proposed methodology based on Paulo Freire's Theory of Dialogic Action. Next, we detail the elaboration process of this methodology exemplifying its application. We conclude the proposed dialogical meetings are configured effectively as a collaborative and dialogical methodology for the research data production activity resulting in an advanced cultural synthesis and reverberating as a transformation of the subjects involved (researchers and participants) and, through them, of the world.

**Keywords:** Methods; Qualitative Research; Research Promotion.

## 1 Introdução

A pesquisa qualitativa representa uma visão de mundo, de ciência, uma forma de nos posicionarmos frente aos problemas que nos inquietam e nos provocam à atividade: atividade de conhecer, de agir para transformar, de nos relacionarmos com a realidade e com os muitos outros que a habitam e produzem conosco, ao mesmo tempo que somos

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciência de Alimentos, Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Ciências da Saúde (PPGCS) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, SC, Brasil. E-mail: [carlateo@unochapeco.edu.br](mailto:carlateo@unochapeco.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Ciências da Saúde, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, SC, Brasil. E-mail: [biancajm@unochapeco.edu.br](mailto:biancajm@unochapeco.edu.br)



produzidos por ela. Para Minayo (2017), a pesquisa qualitativa trata da intensidade dos fenômenos, buscando suas singularidades e significados, ocupando-se de sua “dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas” (Minayo, 2017, p. 2).

Dito de outro modo, a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares ao operar em um nível da realidade sobre o qual faz incidir o interesse no processo de compreensão, pautando-o por aprofundamento, abrangência e diversidade (Minayo, 2014; Minayo, 2017). Isto significa que a pesquisa qualitativa se ocupa de conhecer a realidade para além da sua superfície, procurando atingir um conhecimento que se produz no movimento de atravessar suas camadas, no intento de apreender sua essência.

Precisamente neste movimento é que se origina este texto, que tem sua materialidade no desenvolvimento de uma investigação<sup>3</sup>, no âmbito de um Programa de Pós-Graduação de natureza interdisciplinar, em que nos debruçamos sobre o tema do estágio de docência, buscando conhecer suas contribuições para a formação de professores para a educação superior em saúde e como elas poderiam ser potencializadas.

Neste processo, nos deparamos com uma relativa insuficiência das técnicas de coleta/produção de dados diante de nossas intencionalidades: pretendíamos estabelecer um diálogo profundo com os participantes (o que não se limita à escuta, por mais atenta e sensível que seja). Além disto, não queríamos estar limitadas pelo número de convidados que, eventualmente, aceitasse participar da pesquisa, nem por conflitos de agenda que, apesar do interesse dos sujeitos, impedissem algum deles de participar.

A este propósito, é importante fazermos, aqui, um entre parênteses: a vivência como pesquisadoras tem nos mostrado que é cada vez mais frequente que os potenciais participantes de pesquisas apresentem pouca adesão aos convites que lhes fazemos, o que resulta em números progressivamente menores de colaboradores, principalmente quando a estratégia de produção de dados exige a reunião de vários deles em um mesmo espaço-tempo. Não com a pretensão de esgotar o tema, importa registrarmos que isto pode estar relacionado ao apressamento dos tempos atuais, com aumento expressivo de demandas de trabalho ocupando espaço na vida cotidiana das pessoas, mas também à ampliação da

---

<sup>3</sup>A pesquisa mencionada, no âmbito da qual origina-se este texto, operou com a produção de dados empíricos, caracterizando-se como uma pesquisa de campo, do tipo exploratório-descritivo. Por ter envolvido a abordagem de seres humanos, o projeto da pesquisa foi apreciado e aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 51556421.7.0000.0116).



oferta de cursos de pós-graduação, que resulta em maior número de pesquisas sendo realizadas para além daquelas decorrentes de trabalhos de conclusão de cursos de outros níveis de ensino, como os de graduação.

Ademais, há que se considerar que as práticas de pesquisa dominantes ainda tratam os participantes como se os colocassem sob as lentes de um microscópio, observando-os com a *neutralidade científica* tomada como característica da *boa pesquisa*, desenvolvida, supostamente, com *rigor metodológico*, e negligenciando a devolutiva da investigação aos sujeitos ou, ainda, fazendo devolutivas unilaterais e impessoais, explicitando, em ambos os casos, uma abordagem em que os sujeitos são tomados como objetos de estudo.

Finalmente, mas não menos importante, havia o fato de que conhecíamos profundamente a realidade a ser pesquisada, tínhamos nossas hipóteses sobre o objeto de estudo (o estágio de docência e suas contribuições, não os participantes) e também conhecíamos pessoalmente todos os potenciais participantes da pesquisa, ou seja, já havia um vínculo previamente construído com eles. Por isto, apostávamos, efetivamente, em estabelecer um diálogo ativo, profícuo, produzindo dados *com* eles (não *sobre* eles). Havia ambiência e condições objetivas para isto.

Assim é que, reforçamos, as técnicas ou estratégias de coleta/produção de dados usualmente disponíveis nos pareciam insuficientes. Algumas porque, sendo grupais, definem limites mínimo e máximo de número de participantes e não pretendíamos, respectivamente, inviabilizar a produção de dados por não atender ao limite mínimo nem *perder* alguém no processo de pesquisa para atender ao limite máximo. Outras porque, sendo individuais (e não tendo o participante um par para dialogar, como nos grupos), não aceitam o diálogo pesquisador-participante, percebendo-o como produtor de vieses metodológicos. Isto significa que definem o papel do investigador a partir de uma ideia (pretensamente mais científica e rigorosa) de neutralidade ou objetividade asséptica, que o coloca na posição de *condutor* da coleta de dados e não de sujeito que dialoga com outro sujeito em um movimento de produção colaborativa de dados sobre o objeto em estudo.

Neste ponto, consideramos importante registrar a existência de uma tradição de pesquisa colaborativa que surgiu em um momento de guinada paradigmática no âmbito da investigação educacional, na década de 1980, centrada na compreensão de processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência (Mizukami; Andrade; Lima, 2021). Desde então, em seu movimento histórico, esta abordagem vem se transformando, principalmente na busca por elucidar as bases da colaboração, que “é um



conceito que está sendo (re)organizado à medida que os projetos de pesquisa são desenvolvidos” (Magalhães; Fidalgo, 2010, p. 779). Como produto desta história, a pesquisa intervenção colaborativa vem se consolidando em uma perspectiva qualitativa de base histórico-cultural (Horikawa, 2008; Magalhães; Fidalgo, 2010), tendo, entre suas características fundamentais, a construção coletiva de conhecimento e a intervenção na realidade estudada (Mizukami; Andrade; Lima, 2021).

A pesquisa colaborativa, nos termos apresentados, costuma ser desenvolvida sob os princípios da pesquisa-ação e da pesquisa etnográfica (Ibiapina, 2008; Bortoni-Ricardo, 2008), ou seja, trata-se de uma pesquisa etnográfica colaborativa em ambiente escolar (Gasparotto; Menegassi, 2016), que conjuga investigação, intervenção e formação docente continuada (Rocha; Abreu, 2020). Assumindo a perspectiva de investigação-intervenção, esta pesquisa colaborativa coloca em cena pesquisadores e professores implicados com problemas reais da escola, de modo a ampliarem sua compreensão desta realidade, transformando-a em suas condições materiais (Ibiapina, 2008), ao mesmo tempo que também os sujeitos se transformam e às suas práticas (Mizukami; Andrade; Lima, 2021), no que reside seu principal objetivo (Bortoni-Ricardo, 2008).

Fazemos estas considerações para colocar nosso texto em perspectiva, do que decorre a decisão de configurarmos uma metodologia capaz de atender nossas intencionalidades e concepções de pesquisa: uma metodologia condizente com a produção colaborativa e dialógica de dados sobre o objeto de estudo entre sujeitos-pesquisadores e sujeitos-participantes, em grupos ou não, visto nosso entendimento de que o essencial é o diálogo centrado no objeto de estudo e não se este diálogo se dá entre o pesquisador e dez participantes ou entre o pesquisador e um participante a cada encontro<sup>4</sup>. Uma metodologia não necessariamente vinculada a estratégias de pesquisa-intervenção, mas que possa se articular a uma intervenção, configurando as bases para seu planejamento. Uma metodologia que possa servir ao estudo de objetos de diferentes áreas em uma diversidade de espaços. Uma metodologia que promova a atividade colaborativa de produção de conhecimento a partir da ação dialógica de humanos em relação.

---

<sup>4</sup>Explicamos que o número de participantes não é desconsiderado ou negligenciado em nossa abordagem, buscando-se, sempre, interagir/produzir dados com o máximo de sujeitos-chave para o objeto de estudo frente à capacidade instalada da equipe de pesquisa. O que se conquista, nesta proposição, é que se liberta a pesquisa das amarras de ter um grupo mínimo de  $x$  participantes e/ou máximo de  $y$ . Estas amarras, a nosso ver, apenas consomem, burocraticamente, tempo e energia da equipe, não contribuindo para a qualidade da pesquisa. Desta forma, por que não reunir com cinco participantes em uma ocasião e, no dia seguinte, com dois ou com um, repetindo-se o processo de produção de dados?



Nestes termos, o objetivo, aqui, é apresentar uma metodologia de produção colaborativa e dialógica de dados de pesquisa, fundamentada no referencial teórico de Paulo Freire, a qual denominamos de *encontros dialógicos*. Feitas estas ponderações, cumpre-nos, ainda, explicar que o texto está organizado em quatro seções: esta primeira tem natureza introdutória; a segunda seção contém os elementos da teoria freireana que fundamentam a metodologia desenvolvida e a terceira trata de seu detalhamento, indicando exemplo de sua aplicação; a quarta seção contempla as considerações finais deste estudo.

## 2 Teoria da ação dialógica: sobre as lentes de ver (e conhecer) o mundo

Inicialmente, importa assumirmos algumas premissas que contribuem para situar a proposta desenvolvida neste texto. Neste sentido, afirmamos que toda pesquisa, como produção de pesquisadores, implica a existência de uma pergunta que se pretende responder (um problema) e que emerge do mundo da necessidade. Pergunta e resposta estão em relação dialética, e o percurso de elaboração da resposta (ou das respostas) é o processo de pesquisa em si, que busca resolver esta contradição (Gamboa, 2007; Luna, 2010).

O pesquisador, então, ao problematizar a realidade, o faz a partir de sua visão de mundo, de ciência e de conhecimento. Ou seja, ao elaborar problemas de pesquisa, o pesquisador o faz impregnado de pressupostos ontológicos, epistemológicos e gnosiológicos que condicionam sua atividade científica e, portanto, suas decisões metodológicas, tanto no âmbito das técnicas, da abordagem e da construção do objeto quanto no âmbito teórico, da escolha dos referenciais explicativos dos fenômenos investigados (Gamboa, 2007).

Nestes termos, justificamos a escolha do referencial teórico da ação dialógica (Freire, 2017a), que representa as lentes a partir das quais nos propomos a ver e a conhecer o mundo. Expressamos, assim, na condição de pesquisadoras, uma aposta no diálogo, o que significa uma aposta na *produção* de dados (mais do que na coleta<sup>5</sup>), na produção

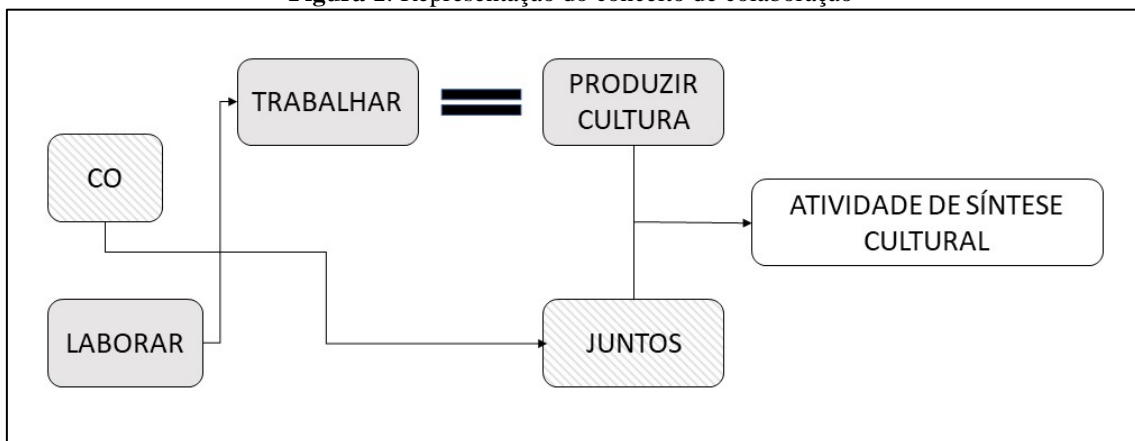
---

<sup>5</sup>Com base em Minayo (2014), assumimos a perspectiva de que, na interação entre sujeito-pesquisador e sujeito-participante, ambos são corresponsáveis pelo produto desta relação e pela compreensão social que se desenvolve. Neste sentido, a interação humana que ocorre neste processo de pesquisa supera a lógica tradicional de coleta de dados, estabelecendo-se uma inter-relação que, *per se*, afeta as informações que dela emergem, ao mesmo tempo que afeta os sujeitos. Por isto, neste tipo de pesquisa, todos são sujeitos ativos no processo, do que resulta o entendimento de que se trata de *produção* de dados e *produção* de conhecimento social (Minayo, 2014).

*coletiva*<sup>6</sup> e, para além disto, na produção *colaborativa* de dados por meio da atividade de pesquisa. A isto estamos denominando de pesquisa colaborativa, em referência a um processo em que pesquisadores e participantes são sujeitos *em relação* entre si e com um objeto que se constrói em determinadas condições materiais históricas concretas (e não em outras), e que é, a um só tempo, todo e parte de uma totalidade ricamente articulada (Gamboa, 2007; Frigotto, 2010).

Importa, a nosso juízo, elucidar que a palavra colaborar tem origem no latim *colaborare* e é formada pela justaposição do prefixo *co*, que significa junto, e *laborar*, que significa trabalhar. Ou seja, colaborar significa trabalhar juntos. Tomando o conceito de trabalho em Marx, como atividade humana vital, por meio da qual o humano transforma o mundo e a si mesmo, criando uma realidade humanizada pela produção de cultura (Marx, 2020), temos que colaborar significa agir no mundo/produzir cultura/transformar o mundo (trabalhar) juntos, em um processo contínuo de elaboração de sínteses (Figura 1).

**Figura 1:** Representação do conceito de colaboração



**Fonte:** elaboração das autoras (2023).

Deste modo, compreendemos que uma pesquisa colaborativa é aquela em que os sujeitos implicados (pesquisadores e participantes), juntos, realizam a atividade de produção de conhecimento sobre a realidade, transformando-a e, *pari passu*, transformando-se. Não se trata, pois, de qualquer tipo de pesquisa, mas de uma pesquisa que exige abertura e disponibilidade para estar/ser/agir *com* o outro, em diálogo.

A este respeito, convém, também, nos determos no que entendemos por diálogo. Para Freire,

<sup>6</sup>Por produção coletiva entendemos, aqui, a implicação de participantes e pesquisadores, mais do que parâmetros numéricos.



A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (Freire, 2017a, p. 108, grifos no original).

Em complemento, o autor declara que o diálogo é o “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2017a, p. 109, grifo no original). Isto significa que, em diálogo, os sujeitos constroem, a partir da dialética da denúncia e do anúncio, sua pronúncia do mundo, que é sempre datada, histórica e, portanto, inacabada, provisória. No e pelo diálogo, os sujeitos agem e transformam o mundo, posto que, conforme Freire (2017, p. 109), “[...] dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo [...]”.

Daí decorre que o diálogo, como fundamento da relação sujeitos-objeto, no processo de pesquisa, se faça em uma perspectiva horizontal, de confiança, em que pesquisadores e participantes desenvolvem um pensar crítico e esperançoso sobre o objeto, que gera trans-form-ação<sup>7</sup> do mundo e de si mesmos. É a pronúncia do mundo. Parafraseando Freire (2017), a pesquisa fundada no diálogo, que é comunicação entre os sujeitos, opera a superação da contradição pesquisadores-pesquisandos, se instaurando como verdadeira situação gnosiológica, de modo que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto de estudo que os mediatiza.

Sem confiança de uns nos outros, sem horizontalidade das relações, sem esperança de transformação não é possível estabelecer diálogo, pois faltaria, ainda, a estes pesquisadores e pesquisandos, “muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro”, que é aquele onde “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (Freire, 2017a, p. 112).

E é esta, precisamente, a base sobre a qual entendemos que um processo de pesquisa transformador pode se desenvolver. Uma pesquisa que, ao tomar o diálogo como fundamento, se realize na comunicação entre os sujeitos, o que implica dizer a sua palavra e oferecer escuta atenta e sensível, em reciprocidade, criando espaços para que todos possam dizer a sua palavra. Diálogo não é, necessariamente, produção de consenso, o que poderia remeter à conquista opressora de um alguém por outro, de forma invasiva ou manipuladora. Diálogo é comunicação.

---

<sup>7</sup>Adotamos a grafia trans-form-ação para representar um processo em que se desenvolvem, imbricadas, transformação, formação e ação no mundo, do mundo e dos humanos mesmo.



A este propósito, Freire (2013) é incisivo ao afirmar que o conhecimento humano é impossível à margem da comunicabilidade, já que “o mundo humano é [...] um mundo de comunicação” (Freire, 2013, p. 86). O autor explica que

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’, e não o contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação (Freire, 2013, p. 87).

Nestes termos, assumimos, com base em Freire (2017), que a colaboração é um dos princípios da ação dialógica, que só se constitui pela via da comunicação, no espaço *entre* sujeitos, mesmo que eles desempenhem papéis diferentes em uma dada situação gnosiológica como, por exemplo, entre sujeito-pesquisador e sujeito-participante da pesquisa.

A este respeito, Freire detalha que

[...] na co-laboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la. Problematizar [...] é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema. (Freire, 2017a, p. 229).

Em complementação, o autor apresenta os demais princípios da ação dialógica, quais sejam: união, organização e síntese cultural (Freire, 2017a). Sobre isto, e com apoio em Freire (2017), registramos que, para instalar uma ambiência de diálogo e de colaboração, é fundamental a união dos participantes entre si e deles com os pesquisadores, mobilizados pelo interesse genuíno no desvelamento do objeto como todo e como parte da realidade em que se inscreve. Assim é que “para o esforço de união, o primeiro passo é a desmitificação da realidade” (Freire, 2017a, p. 236). Logo, o objetivo da ação dialógica reside em que, pelo desvelamento crítico da realidade, homens e mulheres se assumam como sujeitos e “exercam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade”, o que fortalece sua união, como relação solidária, e implica consciência de classe (Freire, 2017a, p. 237).

Como “desdobramento natural desta unidade” (Freire, 2017a, p. 240), surge a organização (para a ação transformadora), o que requer testemunho de todos os envolvidos:

Entre os elementos constitutivos do testemunho, que não variam historicamente, estão a *coerência* entre a palavra e o ato de quem testemunha, a *ousadia* do que testemunha, que o leva a enfrentar a existência como um risco permanente, a *radicalização*, nunca a sectarização, na opção feita, que leva não só o que testemunha, mas aqueles a quem dá o testemunho, cada vez mais à ação. A *valentia de amar* que, segundo pensamos, já ficou claro não significar a acomodação [...] mas a transformação deste mundo [...]. A *crença* [...] [nas





pessoas], uma vez que é a elas que o testemunho se dá [...]. (Freire, 2017a, p. 241, grifos no original).

Para Freire (2017a), o testemunho serve à organização, que não se trata, absolutamente, de uma reunião ou justaposição disciplinada ou ordenada de pessoas que se relacionam, em uma dada situação, de forma mecanicista. Organização também não equivale à condução do pensar e do fazer das pessoas. Para o autor, no entanto, algum nível de organização prática do processo é essencial, pois sem ela se dilui a ação transformadora. Organização, em síntese, é o processo em que se “instaura o aprendizado da *pronúncia* do mundo” (Freire, 2017a, p. 243, grifo no original). Por isto é que, em um processo de pesquisa que se propõe dialógico e colaborativo, não seja possível aos pesquisadores dizerem sua palavra sozinhos, mas apenas *com* os sujeitos-participantes (Freire, 2017a). Isto é diálogo, e ele é colaborativo.

Uma pesquisa assim desenvolvida, e que se pretende transformadora, é ação cultural que visa levar os sujeitos (pesquisadores e participantes) a compreenderem as condições objetivas em que se situam, no âmbito do objeto/fenômeno em estudo, para que, deste modo, possam transformar a realidade.

Nesta direção, Freire (2017, p. 245) nos alerta:

[...] toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la. Por isto, como forma de ação deliberada e sistemática, toda ação cultural, segundo vimos, tem sua teoria, que, determinando seus fins, delimita seus métodos.

E o autor complementa, explicando: se, na invasão cultural,

[...] os atores retiram de seu marco valorativo e ideológico, necessariamente, o conteúdo temático para sua ação, partindo, assim, de seu mundo, do qual entram no dos invadidos, na síntese cultural, os atores, desde o momento mesmo em que chegam ao mundo popular, não o fazem como invasores. E não o fazem como tais porque, ainda que cheguem de ‘outro mundo’, chegam para conhecê-lo com o povo e não para ‘ensinar’, ou transmitir, ou *entregar* nada ao povo. [...] na síntese cultural, os atores se integram com os homens do povo, atores, também, da ação que ambos exercem sobre o mundo (Freire, 2017a, p. 247, grifo no original).

Isto equivale a dizer que a pesquisa transformadora de que falamos é tomada como ação cultural de síntese. Isto é, não se trata de um processo de conhecer em que pesquisadores escrutinam a realidade e os *pesquisandos* (que são parte dela) para *ditar* modos de ser e agir nesta realidade. Diferentemente, trata-se de uma pesquisa em que ambos se afetam mutuamente, superando a indução ou a persuasão de uns sobre outros – ou, no dizer de Freire (2017), trata-se de um processo em que não há espectadores, mas



sujeitos colaborativos que, em diálogo, incidem sua ação sobre a realidade a ser transformada, tanto mais profundamente quanto mais crítico for seu desvelamento.

Neste percurso investigativo, sobre as bases da Teoria da Ação Dialógica, todos se fazem sujeitos da ação, tanto pesquisadores quanto participantes, cujo universo temático busca-se revelar e problematizar. “Isto tudo implica que, na síntese cultural, se resolve – e somente nela – a contradição entre a visão do mundo [de pesquisadores e participantes], com o enriquecimento de ambos” (Freire, 2017a, p. 249). Isto é, no diálogo e na colaboração, na afetação mútua, todos se transformam a si próprios enquanto buscam transformar a realidade e, neste processo, que é de denúncia e de anúncio, não prevalece a palavra de uns ou a de outros. Como nos ensina Freire (2017, p. 251), “a solução está na síntese”, que não é a junção somativa das aspirações ou opiniões dos sujeitos, mas a incorporação dos temas geradores que emergem no diálogo problematizador.

Portanto, uma pesquisa edificada sobre as bases da Teoria da Ação Dialógica concebe os participantes como sujeitos que, em colaboração com os pesquisadores (também sujeitos), se aproximam do objeto de estudo, refletem sobre ele, problematizam-no, em um processo de análise crítica em busca de uma nova síntese. Ou seja, produzem e analisam dados colaborativamente, em união (de sujeitos ativos movidos por propósitos orientados ao objeto), de forma organizada (instaurando as condições para o diálogo, que é práxis), no percurso de elaboração de respostas às perguntas de pesquisa em um movimento de síntese cultural (e não de invasão). Dito de outro modo, uma pesquisa fundada na Teoria da Ação Dialógica exige o desvelamento crítico do mundo, no que reside sua potência de transformação, de formação, de ação. Uma pesquisa que é, a um só tempo e dialeticamente, pesquisa e formação dos sujeitos com ela implicados.

Contudo, isto não significa que os sujeitos-pesquisadores não tenham, *a priori*, um problema orientador do processo e, por conseguinte, compromisso com os objetivos dele decorrentes. De outro modo, significa que os pesquisadores convidam os participantes para o diálogo orientado pelo problema que os instiga à pesquisa e para o qual buscam, coletiva e colaborativamente, elaborar respostas (Freire, 2017a).

Nestes termos, importa retomarmos que o problema de pesquisa surge do mundo da necessidade. Sobre as bases da Teoria da Atividade (Leontiev, 2021)<sup>8</sup>, no conjunto da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que os sujeitos-pesquisadores têm, portanto,

---

<sup>8</sup>Sobre a Teoria da Atividade, além da leitura de Leontiev (2021), sugerimos: Facci (2004), Libâneo (2004a), Asbahr (2005), Moretti, Asbahr e Rigon (2011), Alves e Teo (2020), Teo e Alves (2023), entre outros.



uma necessidade que os move a conhecer mais um dado objeto, que constitui seu motivo para realizar a atividade de pesquisa. No percurso de pesquisa, este motivo gera a realização de ações orientadas por objetivos conscientes que, por sua vez, se desdobram em operações com vistas ao atendimento da necessidade que esteve na origem da elaboração do problema de pesquisa.

No entanto, se a pesquisa tem seu ponto de partida, por assim dizer, em uma necessidade consciente dos sujeitos-pesquisadores, isto pode não ser verdade para os sujeitos-participantes ou, pelo menos, não para todos eles, ou não de forma consciente. Deste modo, como o motivo está intrinsecamente relacionado à necessidade (e ao tipo de necessidade) que origina a pesquisa, é possível afirmar que os participantes podem não reconhecer um motivo suficientemente forte para se integrarem ao processo, ou o fazem por algum motivo estreito, que é o tipo de motivo que atua durante pouco tempo e sob circunstâncias diretas (Tuleski; Eidt, 2016) – por exemplo, evitar o constrangimento de recusar o convite feito por alguém com quem se mantém algum tipo de contato ou relação profissional. Um motivo estreito estimula à ação imediata (aceitar o convite/participar da pesquisa).

Porém, há outro tipo de motivos, os realmente eficazes (Tuleski; Eidt, 2016) ou superiores (Leontiev, 2021). Estes motivos são mais constantes (duradouros) e não dependem de situações causais imediatas – por exemplo, contribuir para a melhoria de uma dada realidade abordada pela pesquisa. Motivos realmente eficazes dão sentido, no exemplo em tela, à participação na pesquisa (agir para transformar a realidade pesquisada). Os dois tipos de motivos podem atuar simultaneamente, formando um sistema único de motivos. Ademais, um motivo estreito pode ser o disparador da ação imediata e, na medida em que o participante integra a pesquisa, vai ocorrendo uma transformação do motivo, de estreito para realmente eficaz (Tuleski; Eidt, 2016). Assim,

No exemplo anteriormente citado, temos que uma ação [...] adquiriu um novo motivo que a direcionou; então a ação transformou-se em atividade. Por isso a compreensão do caráter dinâmico da atividade [...] é de fundamental importância [...]. Se é por meio da atividade que o homem atua sobre a realidade circundante, visando satisfazer suas necessidades físicas e psíquicas, não há apenas uma forma de relação do homem com a realidade. (Tuleski; Eidt, 2016, p. 49-50).

O que pretendemos afirmar com estas considerações é que assumimos a pesquisa como uma atividade, na perspectiva de Leontiev (2021). Uma atividade é realizada em resposta a uma necessidade que pode ser atendida/satisfeita por um dado objeto, que



constitui seu motivo. Com base na estrutura da atividade (Leontiev, 2021)<sup>9</sup>, explicamos que, em seu curso, ações e operações são realizadas para chegar a satisfazer a necessidade que a originou. Estas ações e operações contemplam a dimensão dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Deste modo, ponderamos que uma pesquisa colaborativa, fundada no diálogo, depende expressivamente da configuração de motivos realmente eficazes para todos os sujeitos envolvidos. Ou seja, se os participantes, previamente ou no processo, reconhecem a existência de um motivo realmente eficaz ou superior que os mobilize à colaboração, em união (entre si e com os pesquisadores), organizados e orientados pela produção de uma síntese cultural avançada, então instala-se uma ambiência favorável a um processo dialógico de produção de conhecimento transformador (dos sujeitos e, por meio deles, da realidade).

Para tanto, é fundamental a construção de uma rede de vínculos entre os diversos sujeitos implicados, pois os afetos e as emoções são parte importante da atividade, relacionados que estão aos sentidos produzidos por estes sujeitos da/na atividade (Leontiev, 2021). Assim, os vínculos criam condições indispensáveis para a disponibilidade e abertura ao diálogo, que também depende de aceitação dos riscos implicados nesta abertura, de reconhecer-se inconcluso e inacabado e de respeitar os diversos saberes postos em cena (Freire, 2017a).

Uma pesquisa assim concebida é a que assumimos, aqui, como *co-labor-ativa*, produtora de conhecimento novo potencialmente transformador da realidade e propulsora do desenvolvimento dos sujeitos (pesquisadores e participantes). Estes são os parâmetros teórico-epistemológicos sobre os quais são desenvolvidas as proposições metodológicas apresentadas na próxima seção deste texto.

### **3 Dos círculos de cultura aos encontros dialógicos: reinventando o legado freireano no campo da pesquisa**

Foi justamente Paulo Freire quem recomendou que não o seguíssemos como discípulos, mas que o reinventássemos (Scocuglia, 2020). Talvez seja este o principal motivo pelo qual ele continua tão vivo entre os que, como nós, têm convicção de que mudar é preciso e de que a mudança é possível, sempre para um estado de coisas melhor, seja na educação, na pesquisa, na educação com pesquisa, na pesquisa com educação...

---

<sup>9</sup>Sobre a estrutura da atividade, além de Leontiev (2021), sugerimos a leitura de Engeström, Miettinen e Punamäki (1999), Libâneo (2004a), Libâneo (2004b), Cenci e Damiani (2018), Villas Bôas, Capilheira e Cenci (2019), Teo e Alves (2023), entre outros.



Assim, o que desenvolvemos pode ser entendido como uma reinvenção daquilo que Freire (2017) nos legou no que diz respeito à pesquisa.

Nesta seção, trataremos da metodologia de produção de dados, ilustrando-a a partir de uma experiência de pesquisa colaborativa em que a aplicamos<sup>10</sup>. O fundante da metodologia proposta, reafirmamos, é nossa aposta no diálogo, com base na Teoria da Ação Dialógica, que sustenta os Círculos de Cultura freireanos (Freire, 2017a).

Sobre isto, importa-nos, de início, elucidar a que se refere Freire quando explora detalhadamente os Círculos de Cultura, em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2017a). Nesta obra, o autor declara que os Círculos de Cultura, propriamente ditos, são antecedidos por uma etapa de investigação, à qual denomina de Investigação Temática, considerando esta designação mais adequada à “[...] ação investigadora da temática significativa, a que antes lhe dávamos, realmente menos própria, [a designação] de ‘círculo de cultura’, que podia, ainda, estabelecer confusão com aquela em que se realiza a etapa que se segue à da investigação” (Freire, 2017a, p. 155-156).

Daí resulta nossa compreensão de que, para Freire (2017), o processo educativo dialógico-libertador se desenvolve em duas etapas: primeiro, na Investigação Temática (ou Círculos de Investigação Temática) e, depois, nos Círculos de Cultura, entendidos como aquilo que desenvolvem os educadores com as pessoas, no trabalho com os conteúdos (o programa), devolvendo a eles (porque é deles, veio deles), de forma ampliada e sistematizada, as temáticas significativas como problemas (codificados) a serem decifrados (descodificados) coletivamente.

Reforçam, ainda, esta nossa compreensão, as ideias apresentadas anteriormente em *Educação como Prática da Liberdade* (Freire, 2017b). No prefácio desta obra, Weffort afirma que o “círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a ‘escola’, autoritária por estrutura e tradição” é “peça fundamental no movimento de educação popular” (Weffort, 2017, p. 10). O autor ainda acrescenta, sobre a obra em tela, a defesa de uma pedagogia libertadora, “onde não há ‘escola’ [...], mas círculos de cultura [...] cuja tarefa essencial é o diálogo” (Weffort, 2017, p. 38). Mais adiante, o próprio Freire explica:

Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação [...], lançamos o Círculo de Cultura. [...]. Em lugar dos ‘pontos’ e de programas alienados,

---

<sup>10</sup>Explicamos que, neste texto, apresentamos elementos da pesquisa realizada apenas a título de ilustração, exemplificando, quando necessário, a metodologia desenvolvida. Portanto, os resultados produzidos na referida pesquisa não são foco desta elaboração, constituindo objeto de tratamento em outro texto, específico sobre a temática investigada naquela ocasião. De todo modo, cumpre-nos reforçar que, por ter envolvido seres humanos, a referida pesquisa foi apreciada e aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 51556421.7.0000.0116).



*programação compacta*, ‘reduzida’ e ‘codificada’ em unidades de aprendizado. (Freire, 2017b, p. 135, grifo no original).

Dito de outra forma, entendemos que, para Freire (2017a; 2017b), Círculo de Cultura é espaço-tempo de ensino-aprendizagem, processo que parte dos produtos da Investigação Temática (pela redução temática, que dá origem ao conteúdo programático). Nesta perspectiva, as temáticas significativas se desdobram em conteúdos, que são codificados e apresentados aos educandos (ensino), instalando-se um movimento de descodificação problematizadora que se traduz como aprendizagem. A este respeito, Freire argumenta que, nos Círculos de Cultura, “os esquemas e as ‘receitas’ antes simplesmente importados, passam a ser substituídos por projetos, planos, resultantes de estudos sérios e profundos da realidade” (Freire, 2017b, p. 74). Ou seja, é da realidade investigada que se originam os temas significativos (geradores) e, destes, os conteúdos a serem apreendidos, por meio de uma educação problematizadora, produtora de liberdade. É nesta direção que, ponderamos, Freire aponta quando declara que

Se tivesse sido cumprido o programa elaborado no Governo Goulart, deveríamos ter, em 1964, funcionando mais de vinte mil Círculos de Cultura em todo o País. E íamos fazer o que chamávamos de levantamento da temática do homem brasileiro. Estes temas, submetidos à análise de especialistas, seriam ‘reduzidos’ a unidades de aprendizado, à maneira como fizéramos com o conceito de cultura e com as situações em torno das palavras geradoras. Prepararíamos os *stripp-films* com estas ‘reduções’ bem como textos simples com referências aos textos originais. Este levantamento nos possibilitaria uma séria programação que se seguiria à etapa da alfabetização. Mais ainda, com a criação de um catálogo de temas reduzidos e referências bibliográficas que poríamos à disposição dos colégios e universidades, poderíamos ampliar o raio de ação da experiência e contribuir para a indispensável identificação de nossa escola com a realidade (Freire, 2017b, p. 158, grifo no original).

O que pretendemos com esta breve imersão no pensamento freireano é sustentar nossa compreensão de que, para o autor (Freire, 2017a; 2017b), os Círculos de Cultura (momento de ensino-aprendizagem) são organizados a partir de um estudo profundo da realidade (momento de Investigação Temática). Sobre estas bases, apoiamos nossa reinvenção, que se situa como uma metodologia de estudo da realidade fundamentada nos princípios da Teoria da Ação Dialógica (Freire, 2017a).

Nestes termos, há que se reforçar que, em se tratando de uma metodologia de produção de dados, nossa proposição se inscreve no processo de pesquisa, concebido em três momentos de um mesmo *continuum* histórico-dialético: tese, antítese, síntese. Aquilo que, para fins de organização, estamos denominando como momento de tese é o momento da realidade empírica, de buscarmos reconhecer o que nos inquieta e desafia na realidade,



na prática social, como a percebemos, em sua aparência. Neste ponto, são apropriadas as palavras de Frigotto (2010, p. 96):

Ao iniciarmos uma pesquisa, dificilmente temos um problema, mas uma problemática. O recorte que se vai fazer para investigar se situa dentro de uma totalidade mais ampla. [...]. De outra parte, não nos situamos num patamar 'zero' de conhecimento; pelo contrário, partimos de condições já dadas, existentes, e de uma prática anterior, nossa e de outros, que gerou a necessidade da pesquisa ao problematizar-se. Na definição da problemática deve, pois, aparecer de imediato a postura, o inventário (provisório) do investigador.

No exemplo que tomamos para ilustrar as proposições desenvolvidas, nossa problemática se refere à formação de professores na e para a educação superior em saúde. Nossas vivências têm evidenciado que esta formação é frágil, visto que os professores da área são profissionais de saúde, graduados, predominantemente, em cursos de bacharelado e, portanto, sem formação para a docência. Desta forma, a docência surge como elemento de formação apenas para aqueles que passam pela pós-graduação *stricto sensu* em algumas condições específicas, como a de ter sido bolsista com dedicação integral (e feito estágio de docência) e/ou estudante de um curso com oferta regular de algum componente curricular voltado à formação pedagógica. De todo modo, em ambos os casos, o que se constata é que o estágio de docência recebe, geralmente, um tratamento burocrático, enquanto eventuais disciplinas pedagógicas ofertadas costumam ter carga horária reduzida.

Além disto, observa-se, com frequência, o pouco interesse dos estudantes por estas atividades de formação docente, tratando-as, de forma geral, como requisitos a serem cumpridos para a conclusão dos cursos (de mestrado e doutorado) e para a consequente titulação. Em outras palavras, a formação docente surge, para estudantes da pós-graduação em saúde, no mais das vezes, como condição à qual se submetem para que possam se dedicar àquilo que efetivamente lhes é importante: a pesquisa. Isto não significa, a nosso ver, que estes estudantes não tenham no horizonte expectativas (mesmo que remotas) de atuarem como docentes na educação superior em saúde. Estas ponderações foram, inclusive, confirmadas pelos participantes de nossa pesquisa: “[...] eu pensava que não precisava fazer o estágio<sup>11</sup>, mas que bom que eu precisei realmente fazer... Hoje, eu compreendo a importância de ter feito” (Participante 1); “[...] deve ser obrigatório porque quem faz mestrado [quer] a docência em algum momento” (Participante 2).

---

<sup>11</sup>Participante era bolsista, mas tinha experiência comprovada na docência. Fez estágio de docência por forte recomendação da professora orientadora de mestrado.



De fato, alguns chegam à pós-graduação já estando em atuação na docência na área da saúde. Inclusive, em nossa pesquisa, dos oito participantes, um já atuava como docente quando iniciou o mestrado, um ingressou na docência após a conclusão do mestrado e seis eram docentes desde o início do doutorado. Contudo, há uma mistificação neste sentido, uma espécie de lenda que afirma a competência, a excelência profissional disciplinar como pré-requisito suficiente para uma docência também de excelência. Neste contexto, em um dado momento de nossas trajetórias, nossas inquietações se concentraram, precisamente, no estágio de docência por parecer que se perdia, nele, uma oportunidade de formação e de sensibilização para a formação docente continuada. Assim mobilizadas, empreendemos um primeiro esforço de “resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática” (Frigotto, 2010, p. 97), mapeando o estado do conhecimento sobre o tema. Os estudos que analisamos concluíram, por unanimidade, sobre a importância do estágio de docência, reconhecendo suas contribuições para a formação docente dos pós-graduandos.

Neste percurso, em que problematizamos nossas impressões primeiras sobre a temática com base em nossa prática social e analisamos criticamente a literatura sobre ela, fomos delineando o problema de pesquisa. Posto que a literatura reconhece que existem contribuições do estágio de docência para a formação de professores da educação superior em saúde, passamos a nos questionar: quais são estas contribuições? Como potencializá-las? Eis uma lacuna que identificamos e que nos provocou ao movimento de conhecer, gerou em nós uma necessidade – a de buscar avançar com a temática para um outro estado, superior àquele em que nos encontrávamos. Daí emergiu nosso problema de pesquisa: como potencializar as contribuições do estágio de docência para a formação de professores da educação superior em saúde? É deste ponto – do problema de pesquisa – que se desdobram, por assim dizer, os demais elementos, como objetivos, procedimentos metodológicos, técnicas de pesquisa etc. A este respeito, Luna (2010, p. 33, grifo no original) elucida:

O ponto em questão é que nenhuma técnica pode ser escolhida *a priori*, antes da clara formulação do problema, a menos que a própria técnica seja o objeto de estudo [...]. Fazê-lo significa atribuir à técnica um poder que ela não tem e a tendência só pode ser atribuída ao modismo.

Assim é que, formulados o problema e os objetivos de pesquisa, é chegado o momento das escolhas metodológicas procedimentais. Há que se fazer escolhas de perspectivas, definir quem são os sujeitos históricos reais a que a pesquisa se refere





(Frigotto, 2010), selecionar fontes, estabelecer a delimitação geográfica e temporal, eleger técnicas e instrumentos de pesquisa e de análise de dados (Gamboa, 2010).

No exemplo em questão, por decisão da equipe de pesquisa, os sujeitos-participantes escolhidos eram egressos da pós-graduação em saúde que tivessem feito estágio de docência no mestrado e/ou no doutorado e que apresentassem, no momento da produção de dados, alguma experiência docente. Esta decisão metodológica esteve baseada na convicção de que professores que tivessem feito estágio de docência eram bons informantes sobre as contribuições deste recurso para a sua formação docente e sobre como potencializá-las, ou seja, conforme pondera Luna (2010), eles eram parte importante do problema, no sentido de estarem implicados com ele, o que confere, em tese, fidedignidade e validade aos dados produzidos em diálogo com eles.

A propósito, cumpre reforçar uma decisão metodológica relevante, neste caso, e que decorre do filtro teórico assumido pela equipe de pesquisa: é a opção radical pelo diálogo *com* os participantes. Neste ponto, importa retomar o que afirma Freire sobre o diálogo ser “[...] o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (Freire, 2017a, p. 109). Para o autor, em suma, diálogo é o “encontro dos homens que *pronunciam* o mundo” (Freire, 2017a, p. 110, grifo no original). Estas ponderações foram determinantes para a escolha pela denominação que demos aos procedimentos metodológicos de produção de dados em nossa pesquisa: *encontros dialógicos*. Esta expressão, a nosso ver, é a síntese do que pretendíamos realizar com os sujeitos participantes no processo de elaboração de respostas ao problema que era nosso motivo para a atividade investigativa.

Ainda inspiradas em Freire, e em seus Círculos de Investigação Temática e Círculos de Cultura (Freire, 2017a), nos colocamos a desenhar os procedimentos metodológicos que foram adotados para a produção de dados de pesquisa. Assim, uma vez identificados os sujeitos-participantes de nossa pesquisa, foram agendados os encontros dialógicos com aqueles que aceitaram o convite. Na dinâmica que desenvolvemos, foram realizados quatro encontros: um com a participação de cinco sujeitos e outros três encontros com um sujeito a cada vez. Sublinhamos que todos os encontros foram conduzidos seguindo um mesmo percurso e, por isto, os descreveremos, aqui, de forma geral.

Considerando, como já mencionamos, que conhecíamos a realidade pesquisada e os participantes, e que já tínhamos buscado elementos adicionais sobre o objeto em estudo na literatura e em outras fontes secundárias, estabelecemos diálogo entre pesquisadoras



para elaborar e organizar o processo de produção de dados a ser conduzido com os participantes. Isto equivale a dizer que já havíamos percorrido um momento que Freire (2017, p. 145) denomina como “fase de aproximação do concreto para desvelá-lo”, tratando a realidade em que se situa o objeto de estudo como uma codificação desafiadora que as pesquisadoras foram, em diálogo, decodificando, isto é, uma totalidade que foram cindindo/analizando para ampliação de sua compreensão na interação das partes. Assim, dos elementos de aproximação ao fenômeno, pela observação compreensiva, abstração e diálogo, alcançamos uma retotalização do todo cindido, colocando-o a uma nova análise, agora em colaboração com os participantes.

Este foi o processo em que, conforme Freire (2017, p. 147), nos aproximamos dos “núcleos centrais das contradições principais e secundárias” que estão em relação com o objeto de estudo. Estas contradições representam situações-limite e, nesta condição, apontam para temas e exigem um agir dos sujeitos implicados com elas, o que requer compreender qual é a consciência que as pessoas têm sobre elas. Destacamos que, até aqui, a visão é das pesquisadoras (Freire, 2017a) – com suas teses (ou sínteses iniciais, provisórias), que serão confrontadas com as dos participantes no momento de antítese.

Cumpre-nos, neste ponto, explicar que, quando o conhecimento que os sujeitos-pesquisadores têm da realidade é ínfimo, considerado insuficiente para esta etapa de reconhecimento das contradições, pode ser importante fazer, pelo menos, um encontro primeiro com os sujeitos-participantes de forma a captar os núcleos centrais destas contradições. No entanto, no caso que fundamenta nosso relato, julgamos que isto não era necessário, com apoio em Freire (2017), quando afirma que

Com um mínimo de conhecimento da realidade, podem os educadores escolher alguns temas básicos que funcionem como ‘codificações de investigação’. Começariam [...] com temas introdutórios ao mesmo tempo em que iniciariam a investigação temática para o desdobramento [...], a partir destes temas. (Freire, 2017a, p. 165).

Foi o que fizemos. Em nosso exemplo, do diálogo na equipe de pesquisa, identificadas as contradições, optamos por trabalhar com representações de práticas educativas diversificadas (práticas tradicionais, participativas, colaborativas etc.) codificadas por meio de imagens de livre acesso na *internet* e, ainda, um trecho da legislação sobre o estágio de docência, codificado como *slide*. A este respeito, salientamos que as codificações podem assumir diferentes formatos, como pinturas, desenhos, fotografias e imagens diversas, textos, áudios, vídeos etc. O que importa, como



ensina Freire (2017, p. 151), é que as codificações “são objetos cognoscíveis, desafios sobre que deve incidir a reflexão crítica dos sujeitos descodificadores”.

A seguir, preparadas as codificações, plenas de ângulos temáticos, passamos à realização dos encontros com os sujeitos-participantes para “inaugurar os diálogos descodificadores” (Freire, 2017a, p. 155). Este é o que, aqui, denominamos como momento de antítese, de confrontação dos conhecimentos prévios (de nossa prática social e da literatura) com aqueles produzidos na realidade, em diálogo com os demais sujeitos implicados nela e com ela. Ou, dito de outra forma, este é o momento em que buscamos a relação entre o singular e o universal pela mediação do particular. A este respeito, Martins e Lavoura (2018), com apoio em Lukács, apontam que

[...] nos nexos existentes entre singular-particular-universal reside o fundamento que sustenta uma autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade. Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que ele é em sua imediaticidade, sendo indiscutivelmente o ponto de partida da construção do conhecimento; em sua expressão universal revela sua complexidade, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, enfim, a sua totalidade histórico-social. Ocorre, porém, que nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou universalidade. Como opostos, identificam-se, e a contínua tensão entre eles (singular-universal) se manifesta na configuração particular do fenômeno. Em sua particularidade, o fenômeno assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade de modo determinado, porém, não completo, não universal. [...] o particular representa para Marx a expressão lógica da categoria de mediação entre o específico (singular) e o geral (universal), impossíveis de serem compreendidos de modo isolado e por si mesmos (Martins; Lavoura, 2018, p. 231).

Prosseguindo, registramos que os encontros tiveram início com um primeiro movimento de interação e elucidação dos interesses e procedimentos da pesquisa, além da formalização das garantias éticas do processo. Após, procedemos à apresentação das codificações aos participantes, começando pelas que se referiam a situações diversas de práticas educativas, instigando-os a refletirem sobre elas, com proposições como: *pensando na atuação do professor, o que estas imagens despertam em vocês? Qual a ideia central que cada imagem desperta? Com qual professor vocês se identificam mais? Por quê? Vocês percebem alguma relação entre as imagens e as experiências vivenciadas no estágio de docência?*

Estas questões não foram propostas como em um questionário ou entrevista, mas foram surgindo no diálogo entre sujeitos pesquisadores e participantes, em um movimento que foi criando espaço para a descodificação ativa, problematizadora. Neste percurso, também foi apresentada a codificação textual – trecho da legislação sobre o estágio de docência que o define como componente da formação no nível de pós-



graduação, obrigatório para bolsistas que não têm experiência docente com vistas à preparação para a docência e à qualificação do ensino de graduação (Brasil, 2010). Na descodificação que se seguiu, os participantes expressaram suas opiniões e posições sobre o estágio de docência e os critérios estabelecidos pela legislação, em vinculação com suas próprias vivências, explorando e exemplificando mudanças não só destas posições/opiniões, mas também de suas práticas docentes a partir do estágio e no decorrer do encontro dialógico. Um exemplo de como, no diálogo, os sujeitos-participantes revelaram um processo de reflexão e ressignificação é apresentado a seguir:

O estágio de docência foi muito marcante para mim. *Hoje, eu entendi, conversando com vocês, que faltou maturidade para entender [na época do estágio] que o processo era aquele mesmo, né? De fato, agora, olhando para trás... Olho pra vocês todas... Eu fui acolhida por uma professora qualificada que quis me deixar participar da construção toda e eu não quis entender que era isso que ela queria fazer, achei que ela foi muito dura, mas ok, eu participei. E, depois, isso me abriu muitas portas! Então, para mim, ele foi uma oportunidade muito marcante, foi uma experiência muito intensa...* (Participante 3, grifos nossos).

*Talvez eu não consegui entender o estágio de docência tão bem [antes] como nesse momento [do encontro dialógico], em que a gente faz o afastamento e volta para refletir, com maturidade, com a vivência... Vendo como aquele processo [do estágio] contribuiu, acho que esse momento, hoje, foi muito interessante, me fez construir algumas questões, com as colegas... No mais, agradeço pela oportunidade de partilhar, de perceber e me perceber como foi esse processo... [...]. Então, muito obrigada!* (Participante 4, grifos nossos).

Estas ponderações, inclusive, dão suporte para considerarmos – concordando com Henz, Signor e Soares (2020) – o processo de pesquisa colaborativa, fundado na dialogicidade, como um movimento de auto(trans)formação dos sujeitos envolvidos, tanto dos participantes quanto dos pesquisadores.

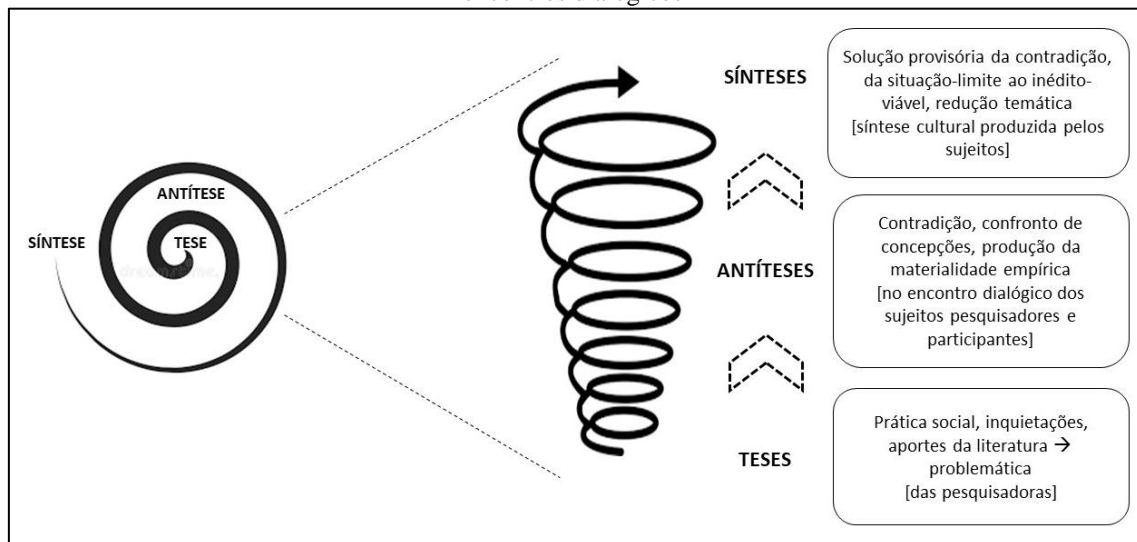
Na etapa final de cada encontro dialógico, os participantes foram instados a um movimento de síntese das potencialidades, fragilidades e possibilidades de avanço do estágio de docência, por meio da dinâmica *que bom que, que pena que, que tal se*. Neste ponto, os participantes foram convidados a um momento de reflexão silenciosa, seguido de registro escrito, o qual foi compartilhado e dialogado com o grupo, na sequência, ampliando-se a totalidade da síntese produzida.

Cumpre-nos explicar que cada encontro dialógico, realizado como descrito, se constituiu por três momentos que se interpenetram: a) descodificação dialogada, b) reflexão e problematização colaborativas, c) síntese coletiva. Estes momentos são, de fato, apenas um recurso para a organização da descrição que fazemos, aqui, da metodologia de produção de dados desenvolvida. Importa salientarmos que desde a

descodificação há reflexão e problematização, assim como no momento de síntese. De mesmo modo, alguma síntese provisória já ocorre na descodificação, enquanto novas contradições emergem no momento de síntese, sugerindo novas codificações possíveis. Daí decorre nossa afirmação sobre serem, na verdade, três momentos que se interpenetram.

O que pretendemos explicar, portanto, é que não existem exatamente momentos, se os considerarmos como etapas que se sucedem, mas sim processos de abstração, ora mais vinculados à realidade imediata percebida nas codificações e na interação com os demais sujeitos, ora mais elevados ao concreto abstraído, na medida que o desvelamento, em diálogo, vai se desenvolvendo e se criticizando. De todo modo, estes processos não cursam linearmente, sendo melhor representados imagetivamente por um movimento de vai e vem, isto é, os níveis de abstração e desvelamento crítico também se alternam, ora mais profundos, ora mais superficiais para, depois, se aprofundarem novamente. Neste sentido, se vai produzindo, colaborativamente, uma síntese cultural, na atividade coletiva e colaborativa de sujeitos-pesquisadores e sujeitos-participantes. Este movimento, a nosso juízo, é bem representado pela imagem de uma espiral de produção de conhecimento que se constitui por uma sucessão ascendente – ascendente porque este movimento contínuo se dá sempre na direção de um estado superior de conhecimento – de teses, antíteses e sínteses (Figura 2).

**Figura 2:** Representação da produção colaborativa de conhecimento por meio da metodologia dos encontros dialógicos



Fonte: elaboração das autoras (2023).

Seguindo os apontamentos freireanos, estes encontros, que chamamos de dialógicos, foram integralmente gravados, em áudio e vídeo, para, posteriormente, serem



mais profundamente analisados. É importante, durante os encontros, que alguns membros da equipe registrem as reações, os gestos etc. dos sujeitos descodificadores. Aos pesquisadores cabe, no processo, ouvir os participantes (na descodificação) e desafiá-los, problematizando a situação existencial codificada e também suas manifestações no decorrer do diálogo que se estabelece (Freire, 2017a).

Como processo dialógico, é essencial aos sujeitos (pesquisadores e participantes) a capacidade de escuta:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da capacidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (Freire, 2016, p. 117, grifo no original).

Certamente, escutar, fundamento do dialogar, é exercício, é aprendizagem, e exige o desenvolvimento de qualidades “que vão sendo constituídas na prática democrática de *escutar*” (Freire, 2016, p. 117, grifo no original), de dizer a palavra, de dialogar. Em nossa pesquisa, os sujeitos-participantes expressaram este processo de escuta (como parte da totalidade do diálogo): “*enquanto as meninas estavam falando, eu estava rememorando a minha participação no estágio de docência*” (Participante 5, grifo nossos); “como fica interessante o que a gente construiu, também, né? *Ouvir os colegas fez a gente compreender como foi o processo...*” (Participante 6, grifos nossos); “[...] *quando todo mundo fala, a gente [escuta e] começa a rever tudo*, como foi diferente [para cada uma], e que existe um processo de construção no mestrado... *Tendo em vista as falas das outras colegas*, então acho que é importante [...]” (Participante 7, grifos nossos).

Finalizados os encontros e, portanto, terminados os diálogos descodificadores, os sujeitos-pesquisadores passam ao estudo sistemático dos dados produzidos, recomendando-se que, neste momento, pelo menos alguns sujeitos-participantes auxiliem no aprofundamento da análise ou, minimamente, a validem, com vistas a uma atuação como ratificadores ou retificadores desta análise que também é seu direito (Freire, 2017a).

Importa detalharmos este processo, de aprofundamento da análise, como um momento de reelaboração da síntese cultural provisória produzida colaborativamente no encontro dialógico dos sujeitos. Neste momento, são retomados os registros do encontro,



ouvidas e/ou assistidas as gravações, lidas as anotações e transcrições, individualmente, e, após, estabelecido debate e diálogo pelos sujeitos da análise, no intuito de fazer emergir os temas contidos nestes registros. Por certo, já no processo mesmo de diálogo decodificador tem lugar um movimento de análise que está no cerne da problematização que vai impulsionando o encontro dialógico. Porém, após um breve período de distanciamento, os sujeitos-pesquisadores, com contribuição de sujeitos-participantes, aprofundam a atividade de abstração analítica, de cisão da totalidade, em um processo de delimitação e redução temática, que coloca em relevo os núcleos fundamentais de cada tema emergente. Estes núcleos constituem unidades temáticas que, no seu conjunto, configuram o panorama geral do tema reduzido, ou seja, compõem uma retotalização, uma síntese cultural avançada (Freire, 2017a). Importa registrarmos que este processo analítico é conduzido a partir do filtro teórico eleito pelos sujeitos-pesquisadores como explicativo da realidade, do fenômeno em investigação. E, ainda, que é essencial que este filtro (ou lente) seja coerente com o processo de pesquisa como um todo. Assim, na experiência que orienta nosso relato, o filtro que guiou a fase de aprofundamento das abstrações analíticas é a Teoria da Ação Dialógica freireana.

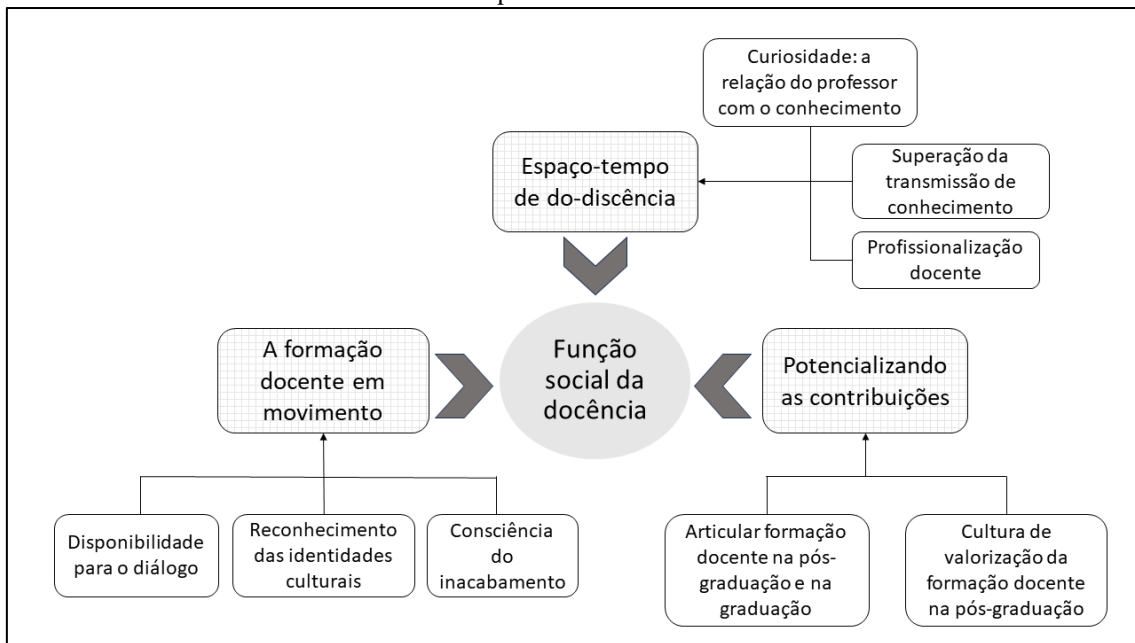
Reforçamos, neste ponto, a importância da contribuição dos sujeitos-participantes para este aprofundamento. Assim que, em não sendo viável sua contribuição em tempo real, recomendamos que seja materializada, pelo menos, como leitura em profundidade de validação da nova síntese organizada, com aportes retificadores quando julgarem pertinentes. Nestes termos, do panorama geral construído, a partir da redução temática, novas codificações poderão ser elaboradas, contendo as novas contradições identificadas. Estas novas contradições, uma vez codificadas, poderão operar como um novo ponto de partida (da realidade), um novo momento de tese, motor da espiral de continuidade da produção de conhecimento sobre o objeto, mas também poderão ser as bases para a configuração de outros movimentos, de intervenção na realidade, com vistas a superar as situações-limite identificadas pela atividade de instalação de inéditos-viáveis perspectivados no processo colaborativo de investigação.

Ainda, em acordo com o autor que nos inspira (Freire, 2017a), ao projetar-se a continuidade da pesquisa e/ou, a partir dela, iniciativas de intervenção na realidade, alguns temas-dobradiça considerados relevantes pela equipe poderão ser incluídos, para além daqueles gerados pela redução temática. Freire justifica esta inclusão temática pela natureza dialógica do processo, o que “significa o direito que também têm os educadores-educandos [neste caso, os pesquisadores] de participar dela, incluindo temas não

sugeridos” (Freire, 2017a, p. 161). Estes temas-dobradiça favorecem a articulação entre temas que compõem o panorama geral elaborado na redução temática e/ou promovem a compreensão aprofundada destes temas, ao constituírem as bases das relações entre eles e a visão de mundo (e a consciência sobre ela) que estejam tendo os sujeitos envolvidos (Freire, 2017a).

No caso da pesquisa que origina nosso relato, ponderamos que um tema-dobradiça relevante é o da função social da docência no desenvolvimento humano. Julgamos que este tema, embora não tenha emergido explicitamente como significativo no percurso de análise por redução temática da produção colaborativa realizada nos encontros dialógicos (Figura 3), é fundante para o trato futuro com o objeto que motivou nossa atividade até aqui. Neste sentido, o não surgimento do tema nos encontros dialógicos pode ser explicado, como indicado por Freire (2017), pela ainda parcial e/ou relativamente ingênua visão da totalidade do fenômeno que as condições históricas concretas da existência dos sujeitos os possibilita ter elaborado (e que pode e precisa ser desenvolvida).

**Figura 3:** Mapa geral da redução temática elaborada a partir dos encontros dialógicos realizados em pesquisa sobre as contribuições do estágio de docência para a formação de professores da educação superior em saúde



Fonte: elaboração das autoras (2023).

Em nossa pesquisa, da transcrição dos diálogos que se estabeleceram nos encontros entre sujeitos-pesquisadores e sujeitos-participantes, e à luz do referencial teórico freireano, o processo de análise por redução temática produziu o mapa apresentado (Figura 3), com três grandes temas e seus temas associados. Em estreita





relação com eles, a juízo das pesquisadoras, inseriu-se o tema-dobradiça *Função social da docência*. Ponderamos que este mapeamento temático representa a nova síntese cultural resultante do processo desenvolvido nos limites daquela pesquisa e, ainda, um conjunto de possibilidades de novas pesquisas sobre o objeto e/ou um mapa de conteúdos a serem trabalhados em iniciativas de formação docente/intervenção na realidade.

#### 4 Considerações Finais

Este texto esteve interessado em compartilhar uma metodologia que configuramos com vistas à produção colaborativa de dados de pesquisa. Com suporte no referencial teórico freireano, a metodologia que apresentamos opera com uma aposta radical no diálogo como premissa para a colaboração. Além disto, os *encontros dialógicos* representam, a nosso juízo, uma ruptura com parâmetros rígidos quanto ao número de sujeitos-participantes (típicos da ciência tradicional), compreendendo que a característica da dialogicidade tem menos a ver com a quantidade de pessoas envolvidas e mais com a qualidade das relações e da comunicação estabelecidas.

Considerando que uma metodologia é uma forma – neste caso, uma forma de produzir dados de pesquisa –, acreditamos que os *encontros dialógicos*, como aqui explorados, são um caminho para pesquisas que pretendam gerar (auto)transformação – formação e transformação dos sujeitos participantes e pesquisadores e, por meio deles, transformação do mundo.

#### Referências

ALVES, S. M.; TEO, C. R. P. A. O ativo das metodologias ativas: contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, p. e229610. 2020.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 29, p. 108-118, maio/ago. 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria n. 76, de 14 de abril de 2010**. Aprova o novo Regulamento do Programa de Demanda Social. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/esg/pt-br/composicao/pesquisa-e-pos-graduacao/mestrado/area-do-aluno/bolsa-demanda-social-2020/portaria-no-76-de-14-de-abril-de-2010.pdf/view>. Acesso em: 15 jul. 2023.



CENCI, A.; DAMIANI, M. F. Desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural da Atividade em três gerações: Vygotsky, Leontiev e Engeström. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 3, p. 919-948, set./dez. 2018.

ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, jan./abr. 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 40. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 101-130.

GAMBOA, S. A. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016.

HENZ, C. I.; SIGNOR, P.; SOARES, I. Andarilhando: movimentos que se entrelaçam em Marie-Christine Josso e Paulo Freire. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 3, p. 750-775, set./dez. 2020.

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa Colaborativa: Uma Construção Compartilhada de Instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 22-42, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, Consciência, Personalidade**. Tradução de Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, s/v, n. 24, p. 113-147, jul./dez. 2004b.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 27, p. 5-24, set./dez. 2004a.

LUNA, S. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-37.



MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 773-797, jul./set. 2010.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, K. Processo de Trabalho e Processo de Valorização (1867) – O capital, livro I. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; CALDART, R. S. (org.). **História, Natureza, Trabalho e Educação** – Karl Marx & Friedrich Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 293-316.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v.5, n. 7, p. 01-12, abr. 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo-SP: Hucitec, 2014.

MIZUKAMI, M. da Graça N.; ANDRADE, M. de F. R. de; LIMA, F. de P. M. Pesquisa colaborativa: contextualizações, conceptualizações, reflexões e desenvolvimento profissional da docência. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 12, p. 5-21, jul./dez. 2021.

MORETTI, V. D.; ASBAHR, F. S. F.; RIGON, A. J. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 23, n. 3, p. 477-485, set./dez. 2011.

ROCHA, G. O. R. da; ABREU, E. A. de. O uso da pesquisa colaborativa na investigação sobre o ensino de geografia. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 69-81, jan./dez. 2020.

SCOCUGLIA, A. C. A pedagogia do oprimido e o legado de Paulo Freire. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. XXX, n.66, p.100-111. 2020.

TEO, C. R. P. A.; ALVES, S. M. Por uma Teoria Histórico-Cultural da Atividade para as Metodologias Ativas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. e124403. 2023.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante ea formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 35-62.

VILAS BÔAS, D.; CAPILHEIRA, M.; CENCI, A. A intervenção formativa e a aprendizagem expansiva no desenvolvimento de um novo currículo em uma faculdade de medicina. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-35, jul./dez. 2019.

WEFFORT, F. C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 40. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. p. 7-39.

**Recebido em:** 09 de agosto de 2023.

**Aceito em:** 14 de maio de 2024.